

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

L'accompagnement du développement des attitudes professionnelles
des étudiantes et des étudiants du programme Techniques d'éducation spécialisée

Par

Mélissa Derome

Essai présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maître en éducation (M. Éd.)

Maîtrise en enseignement au collégial

Janvier 2019

© Mélissa Derome, 2019

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE
Faculté d'éducation
Maîtrise en enseignement au collégial

L'accompagnement du développement des attitudes professionnelles
des étudiantes et des étudiants du programme Techniques d'éducation spécialisée

Par
Mélissa Derome

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes:

Georges Chouinard

Directeur de l'essai

Nicole Bizier

Évaluatrice de l'essai

Essai accepté le 28 janvier 2019

REMERCIEMENTS

La réalisation d'une recherche et la rédaction d'un essai demandent beaucoup de temps, d'engagement personnel et d'efforts. Tout au long de ce parcours, j'ai eu des personnes qui m'ont supportée et qui m'ont guidée dans la réussite de cet essai.

Je tiens à dire un gros merci au personnel du programme Performa de l'Université de Sherbrooke qui a su me conseiller, me guider et m'accompagner dans mon cheminement professionnel. D'une façon plus particulière, je suis très reconnaissante envers mon directeur d'essai, monsieur Georges Chouinard, pour sa disponibilité, pour son regard critique et pour ses encouragements. Enfin, j'ai vraiment apprécié les commentaires formulés par madame Nicole Bizier qui a démontré de l'intérêt pour mon essai à titre d'évaluatrice externe.

Je tiens également à remercier deux conseillers pédagogiques au Cégep de Saint-Jérôme, Brenda Gareau et Gilles Favreau, qui m'ont guidée dans l'élaboration du questionnaire. Sans oublier mon collègue Martin Therrien Bélec qui a pris de son temps pour me donner de la rétroaction sur la rédaction des questions. Merci à vous trois!

Je tiens aussi à remercier mes collègues du département des Techniques d'éducation spécialisée qui ont participé à la recherche en prenant le temps de répondre au questionnaire ou en participant aux entrevues semi-dirigées. Vos réponses, vos commentaires et vos témoignages ont été vraiment très utiles. Merci de votre précieuse collaboration!

Finalement, je partage ma vie avec mon conjoint François depuis bientôt 20 ans et je ne peux le passer sous silence, car il a toujours été présent dans tous mes projets de vie. Merci François d'être disponible et surtout de croire en moi. Ta présence me permet d'aller toujours plus loin.

SOMMAIRE

Les étudiantes et les étudiants qui intègrent le programme Techniques d'éducation spécialisée (TÉS) veulent souvent faire une différence dans la vie des personnes vivant des difficultés et expriment vouloir aider leur prochain. Exercer la profession de technicienne et de technicien en éducation spécialisée demande de la maturité et plusieurs attitudes professionnelles. Certaines étudiantes et certains étudiants possèdent en eux les attitudes professionnelles pour exercer cette profession et d'autres ont besoin d'accompagnement afin de les développer.

Les concepts d'attitudes professionnelles et d'accompagnement furent, pour la chercheuse, fort intéressants à exploiter dans cet essai. À travers ses réflexions et ses observations, la chercheuse s'est questionnée sur l'accompagnement que l'enseignante et l'enseignant pourraient exercer auprès des étudiantes et des étudiants afin de développer les attitudes professionnelles propres à la profession.

Le but de cet essai est de mieux comprendre le rôle de l'accompagnement dans le développement des attitudes professionnelles afin que l'enseignante ou l'enseignant en TÉS permette aux étudiantes et aux étudiants d'amorcer un travail d'intériorisation des attitudes professionnelles pour les préparer à exercer de façon adéquate leur profession. Ce but a amené la chercheuse à soulever la question suivante: Dans quelle mesure l'accompagnement des enseignantes et des enseignants favorise-t-il le développement des attitudes professionnelles adéquates chez les étudiantes et les étudiants en TÉS au Cégep de Saint-Jérôme? Afin de répondre à cette question, la chercheuse a ciblé deux objectifs spécifiques de recherche:

1. Identifier, à l'aide d'un questionnaire, les perceptions des enseignantes et des enseignants du programme d'études en TÉS du Cégep de Saint-Jérôme quant aux types d'accompagnement appropriés au développement des attitudes professionnelles en TÉS.
2. Identifier, à l'aide d'entrevues semi-dirigées, les perceptions des enseignantes et des enseignants du programme d'études en TÉS du Cégep de Saint-Jérôme sur les façons de faire en accompagnement facilitant le développement des attitudes professionnelles en TÉS.

La chercheuse s'est orientée vers une recherche qualitative de type interprétative. Les participantes et les participants de cet essai furent les enseignantes et les enseignants du département des Techniques d'éducation spécialisée du Cégep de Saint-Jérôme. Elles et ils ont été invités à répondre à un questionnaire en lien avec les types d'accompagnement. Ensuite, certaines et certains d'entre eux ont accepté de participer à une entrevue semi-dirigée afin d'échanger sur les façons de faire en accompagnement qui faciliteraient le développement des attitudes professionnelles des étudiantes et des étudiants en Techniques d'éducation spécialisée (TÉS).

L'analyse des données a permis de faire ressortir les types d'accompagnement appropriés et les façons de faire en accompagnement facilitant le développement des attitudes professionnelles chez les étudiantes et les étudiants en TÉS.

Cette recherche vise une meilleure compréhension du rôle que l'enseignante ou l'enseignant peut exercer comme accompagnatrice ou accompagnateur auprès des étudiantes et des étudiants. Afin d'améliorer le développement des attitudes professionnelles auprès des étudiantes et des étudiants, la chercheuse a relevé des pistes d'action à court et à moyen terme reliées aux types d'accompagnement et aux façons de faire en accompagnement.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	5
SOMMAIRE.....	7
LISTE DES TABLEAUX.....	15
LISTE DES FIGURES	17
LISTE DES ABREVIATIONS	18
INTRODUCTION.....	19
PREMIER CHAPITRE LA PROBLEMATIQUE	21
1. FORMATION EN TECHNIQUES D'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE.....	21
1.1 Historique de la formation Techniques d'éducation spécialisée au collégial	21
1.2 Programme Techniques d'éducation spécialisée.....	22
1.3 Programme Techniques d'éducation spécialisée au Cégep de Saint-Jérôme.....	24
1.4 Profil de sortie	25
1.5 Les stages dans le programme Techniques d'éducation spécialisée au Cégep de Saint-Jérôme.....	26
1.5.1 Fonctionnement de la supervision en stage.....	27
1.5.2 Fonctionnement des évaluations en stage	27
1.5.3 Encadrement fait auprès des étudiantes et étudiants concernant les attitudes professionnelles en stage	28
1.6 Encadrement fait auprès des étudiantes et étudiants concernant certaines attitudes professionnelles inadéquates en classe.....	29
2. LE PROBLÈME DE L'ESSAI	31
2.1 Difficultés reliées aux attitudes professionnelles en classe et en stage.....	31
2.2 Difficultés reliées à l'enseignement des attitudes professionnelles	32
2.3 Le rôle de l'accompagnement chez l'enseignante et l'enseignant	33
2.4 Difficultés associées à la terminologie reliée au concept d'attitude professionnelle	34
3. LA QUESTION GÉNÉRALE DE L'ESSAI.....	35

DEUXIEME CHAPITRE LE CADRE CONCEPTUEL 37

1.	CONCEPT DU DOMAINE AFFECTIF	37
1.1	Attitude.....	37
1.2	Comportement.....	41
1.3	Savoir-être	42
1.4	Habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif	43
1.5	Attitudes professionnelles	44
2.	CONCEPT D'ACCOMPAGNEMENT	46
2.1	Définition du concept d'accompagnement.....	47
2.2	Concept d'accompagnement éducatif	48
2.3	Postures de l'accompagnement	50
3.	ENSEIGNEMENT ET ACCOMPAGNEMENT	55
4.	FAÇONS DE FAIRE RELIÉES À L'ACCOMPAGNEMENT	56
4.1	Les trois étapes d'intériorisation de Morissette et Gingras	56
4.2	Les six étapes de l'apprentissage significatif de Grisé et Trottier (1997)	58
5.	OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE L'ESSAI	60

TROISIEME CHAPITRE LA METHODOLOGIE..... 61

1.	L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE	61
1.1	La posture épistémologique	61
1.2	Le type de recherche	62
2.	LES PARTICIPANTES ET LES PARTICIPANTS À L'ÉTUDE	62
3.	LES TECHNIQUES ET LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES	63
4.	ÉLABORATION DES OUTILS DE COLLECTES DE DONNÉES	64
4.1	Le questionnaire	64
4.2	L'entrevue semi-dirigée	67
5.	LE DÉROULEMENT	68
6.	LA DÉMARCHE D'ANALYSE	69
6.1	L'analyse des données du questionnaire	69
6.2	L'analyse des données des entrevues semi-dirigées	70
7.	LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES	71
7.1	Respect de la vie privée des renseignements personnels	71
7.2	Respect du consentement libre, éclairé et continu	72

8.	LES MOYENS POUR ASSURER LA RIGUEUR ET LA SCIENTIFICITÉ	73
8.1	La crédibilité	73
8.2	La transférabilité	73
8.3	La fiabilité	74
8.4	La confirmabilité	74

QUATRIEME CHAPITRE PRESENTATION ET INTERPRETATION 75

1.	LA PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES QUANTITATIVES ET QUALITATIVES RELIÉES AU QUESTIONNAIRE.....	75
1.1	Taux de participation à la recherche	75
1.2	Présentation et interprétation des données quantitatives et qualitatives reliées au questionnaire.....	76
1.3	Présentation et interprétation des données qualitatives reliées au questionnaire	81
1.3.1	Répartition des commentaires des enseignantes et des enseignants qui ont indiqué un seul type d'accompagnement comme étant le plus approprié	82
1.3.2	Répartition des commentaires des enseignantes et des enseignants en TÉS ciblant plusieurs types d'accompagnement	84
1.4	Interprétation des résultats	85
2.	PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES QUALITATIVES RELIÉES À L'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE	86
2.1	Les perceptions reliées à la première catégorie de l'intériorisation d'une attitude et aux deux premières étapes de l'apprentissage significatif en lien avec l'accompagnement.....	87
2.1.1	Façons de faire en accompagnement pour activer des expériences antérieures reliées à une attitude professionnelle	87
2.1.2	Façons de faire en accompagnement pour susciter de la motivation, de la curiosité ou des émotions chez l'étudiante ou l'étudiant reliées à une ou des attitudes professionnelles.....	88
2.1.3	Synthèse et interprétation de l'analyse des réponses	90
2.2	Les perceptions reliées à la deuxième catégorie de l'intériorisation d'une attitude et aux 3 ^e et 4 ^e étapes de l'apprentissage en lien avec l'accompagnement	92
2.2.1	Les activités pédagogiques pour accompagner les étudiantes et les étudiants dans le développement des attitudes professionnelles tout au long de leur parcours	92
2.2.2	Les façons de faire en accompagnement utilisées pour	

	permettre à l'étudiante ou à l'étudiant de s'exprimer ou de s'autoévaluer suite à une expérimentation d'une activité pédagogique reliée à une attitude professionnelle	94
2.2.3	Synthèse et interprétation de l'analyse des réponses	95
2.3	Les perceptions reliées à la troisième catégorie de l'intériorisation d'une attitude et aux 5 ^e et 6 ^e étapes de l'apprentissage en lien avec l'accompagnement	98
2.3.1	Les façons de faire en accompagnement pour permettre à l'étudiante ou à l'étudiant de faire ressortir ses points forts reliés au développement des attitudes professionnelles tout au long de la formation	98
2.3.2	Les façons de faire en accompagnement pour permettre à l'étudiante ou l'étudiant d'expérimenter ses attitudes professionnelles dans différentes situations complexes	99
2.3.3	Synthèse et interprétation de l'analyse des réponses	100
2.4	Les perceptions reliées à des pistes de réflexion futures.....	102
2.4.1	Perception des enseignantes et des enseignants sur l'engagement des étudiantes et des étudiants dans la communauté collégiale ou à l'extérieur	102
2.4.2	Pistes de réflexion à partager pour diriger l'étudiante ou l'étudiant à développer les attitudes professionnelles tout au long de ses études collégiales en TÉS	103
2.4.3	Synthèse et interprétation des réponses.....	104
CONCLUSION.....		107
1.	CE QUE NOUS AVONS APPRIS EN RÉALISANT CETTE RECHERCHE	110
2.	DES PISTES D'ACTION POUR PROMOUVOIR L'ACCOMPAGNEMENT ET DÉVELOPPER LES ATTITUDES PROFESSIONNELLES EN TÉS	111
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....		113
ANNEXE A — GRILLE D'ÉVALUATION DES ATTITUDES PROFESSIONNELLES		117
ANNEXE B — LES 26 COMPÉTENCES EN TECHNIQUES D'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE.....		121
ANNEXE C — LES COURS PAR SESSION		122
ANNEXE D — CRITÈRES D'EXCLUSION EN STAGE.....		123
ANNEXE E — RECOMMANDATION DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE DU SECTEUR DE PERFORMA		124

ANNEXE F — LETTRE DE D'INFORMATION POUR LA PASSATION DU QUESTIONNAIRE	129
ANNEXE G — FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À L'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE.....	130
ANNEXE H — LE QUESTIONNAIRE	131
ANNEXE I — QUESTIONS DE L'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE	135
ANNEXE J — LETTRE D'AUTORISATION DU PROJET DE RECHERCHE.....	137

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Attitudes professionnelles adoptées par le Département TÉS en 2017	26
Tableau 2	Processus d'encadrement auprès de l'étudiante et l'étudiant	30
Tableau 3	Portrait des retraits du <i>Stage I</i>	32
Tableau 4	Trois catégories de l'intériorisation d'une attitude	39
Tableau 5	Les six étapes progressives favorisant l'acquisition d'habiletés professionnelles	43
Tableau 6	Les types d'accompagnement	53
Tableau 7	Trois catégories de l'intériorisation d'une attitude de Morissette et Gingras (1989)	57
Tableau 8	Façons de faire en accompagnement	59
Tableau 9	Accompagnez-vous les étudiants dans le développement des attitudes professionnelles?	76
Tableau 10	Selon vous, l'accompagnement et l'enseignement ont-ils la même signification dans le développement des attitudes professionnelles?	77
Tableau 11	Selon vous, l'accompagnement a-t-il un rôle significatif dans le développement des attitudes professionnelles des étudiants?	78
Tableau 12	Les sept types d'accompagnement les plus appropriés aux moins appropriés dans le développement des attitudes professionnelles	79

Tableau 13	Les types d'accompagnement utilisés ou pas dans le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant.....	81
Tableau 14	Le type d'accompagnement le plus approprié	82
Tableau 15	Plusieurs types d'accompagnement identifiés comme les plus appropriés.....	84
Tableau 16	Résumé des façons de faire des participantes et des participants en lien avec les deux premières questions de l'entrevue semi-dirigée	90
Tableau 17	Résumé des façons de faire des participantes et des participants en lien avec les questions 3 et 4 de l'entrevue semi-dirigée	96
Tableau 18	Résumé des façons de faire des participantes et des participants en lien avec les questions 5 et 6 de l'entrevue semi-dirigée	101

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Les sept attitudes professionnelles adoptées en 2017	25
Figure 2	Les trois composantes d'une attitude.....	40
Figure 3	Terminologies reliées au domaine affectif.....	45
Figure 4	Page d'accueil du questionnaire en ligne sur le site <i>Google Forms</i>	66
Figure 5	Exemple d'une question du questionnaire en ligne de <i>Google Forms</i>	67
Figure 6	En ordre d'importance, les types d'accompagnement permettant le développement des attitudes professionnelles	80

LISTE DES ABRÉVIATIONS

E1 à E19	Codes utilisés pour désigner de manière anonyme les dix-neuf enseignantes ou enseignants qui ont formulé des commentaires dans le questionnaire.
E-A E-B E-C	Codes utilisés pour désigner de manière anonyme les trois enseignantes ou enseignants qui ont participé aux entrevues semi-dirigées.
MD	Initiales de la chercheuse qui a recueilli les commentaires des questionnaires en ligne et lors des entrevues semi-dirigées.
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
OPPQ	Ordre professionnel des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec
TÉS	Techniques d'éducation spécialisée

INTRODUCTION

La formation en Techniques d'éducation spécialisée attire souvent des étudiantes et des étudiants souhaitant faire une différence dans la vie de personnes vivant des difficultés d'adaptation. Les étudiantes et les étudiants sont appelés à côtoyer la souffrance humaine dans différents contextes et auprès de personnes vivant des problématiques différentes. Elles et ils sont souvent confrontés à des situations complexes et doivent s'adapter rapidement. Dans ces situations, leur meilleur allié devient eux-mêmes. La profession de technicienne et de technicien en éducation spécialisée développe 26 compétences incorporant des attitudes professionnelles durables qui deviendront des forces dans une relation d'aide: « les attitudes demeurent une pierre angulaire importante parce qu'elles constituent la fondation de la relation d'aide » (Beauchamp, 2013, p.17). Au département TÉS du Cégep de Saint-Jérôme, les enseignantes et les enseignants ont ciblé sept attitudes professionnelles: autonomie professionnelle, empathie, ouverture, discernement, éthique, créativité et maîtrise de soi. Ces attitudes professionnelles doivent être acquises par les étudiantes et les étudiants durant leurs études collégiales.

La formation en Techniques d'éducation spécialisée offre plusieurs occasions à l'étudiante et à l'étudiant de développer les attitudes professionnelles attendues afin d'exercer cette profession. Cependant, les attitudes professionnelles demeurent une source de questionnements chez les enseignantes et les enseignants, car les difficultés rencontrées chez les étudiantes et les étudiants sont souvent de l'ordre des attitudes professionnelles inadéquates en classe ou en stage. La question principale de cet essai est reliée au rôle d'accompagnement que l'enseignante ou l'enseignant peut exercer auprès des étudiantes et étudiants afin qu'elles ou qu'ils puissent développer les attitudes professionnelles propres à la profession de technicienne et de technicien en éducation spécialisée.

Cet essai est divisé en quatre chapitres. Le premier chapitre consistera à identifier la problématique abordant le contexte de la recherche, le problème et la question générale. Dans ce chapitre, il sera question de l'évolution du programme en Techniques d'éducation spécialisée, des particularités que l'on retrouve au Cégep de Saint-Jérôme et en terminant, la question de recherche sera présentée.

Dans le deuxième chapitre, nous présenterons la recension des écrits concernant les deux concepts utilisés: l'attitude professionnelle et l'accompagnement. Pour le concept d'attitude professionnelle, il sera question de définir certains termes afin de mieux les comprendre. En ce qui concerne le concept d'accompagnement, les différentes définitions, les types de postures d'accompagnement ainsi que les façons de faire en accompagnement facilitant le développement des attitudes professionnelles seront abordés afin d'établir des liens avec la question initiale et les deux objectifs spécifiques de cet essai.

Le troisième chapitre consistera à décrire la méthodologie utilisée et les instruments de collecte de données. Le questionnaire et l'entrevue semi-dirigée ont été conçus pour faire ressortir les types d'accompagnement et les façons de faire par les enseignantes et les enseignants du département des Techniques d'éducation spécialisée du Cégep de Saint-Jérôme.

Le quatrième chapitre portera sur l'interprétation des résultats. La chercheuse débutera par la compilation du questionnaire et ensuite, elle fera la compilation des entrevues semi-dirigées. La chercheuse interprétera les données en utilisant des tableaux synthèses afin de faire ressortir les types d'accompagnement les plus appropriés et les façons de faire en accompagnement facilitant le développement des attitudes professionnelles auprès de l'étudiante et de l'étudiant.

Nous concluons par la synthèse des données de la recherche afin de faire ressortir les observations révélatrices et les limites de la recherche. La chercheuse a également suggéré des pistes d'action concrètes pour les enseignantes et les enseignants afin d'améliorer le développement des attitudes professionnelles auprès des étudiantes et des étudiants.

PREMIER CHAPITRE

LA PROBLÉMATIQUE

Afin de mieux saisir le sujet de cet essai, ce chapitre débutera par la présentation du contexte. Dans un deuxième temps, il sera question de la problématique, plus précisément sur les difficultés reliées aux attitudes professionnelles en classe et en stage pour ensuite nous diriger vers les difficultés reliées à l'enseignement des attitudes. Le rôle de l'accompagnement en éducation spécialisée et les difficultés associées à la terminologie reliée au concept affectif seront d'autres notions abordées, pour finalement terminer par la question de notre recherche.

1. FORMATION EN TECHNIQUES D'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE

Dans cette section, nous ferons un bref historique de la formation en Techniques d'éducation spécialisée au Québec. Par la suite, nous expliquerons le programme d'études en Techniques d'éducation spécialisée pour nous diriger vers les particularités de ce programme au Cégep de St-Jérôme. De plus, nous aborderons le profil de sortie et les stages. Le dernier aspect abordé dans cette section portera sur l'encadrement offert aux étudiantes et aux étudiants qui ont manifesté des attitudes professionnelles inadéquates en stage et en classe.

1.1 Historique de la formation Techniques d'éducation spécialisée au collégial

La profession d'éducatrice ou d'éducateur spécialisé a débuté au milieu du XXe siècle. Landry (2013) mentionne qu'avant cette époque, il n'y avait pas d'éducatrice et d'éducateur spécialisés. Les personnes en difficulté étaient desservies par des professions provenant de communautés religieuses. Ces organismes religieux bénévoles bénéficiaient de très peu d'allocations du gouvernement. Les allocations servaient à obtenir de la nourriture ainsi que des vêtements pour les personnes dans le besoin. Il est important de comprendre que la clientèle desservie vivait sous le même

toit et avait des difficultés différentes, telles que des problèmes de santé mentale ou de la déficience intellectuelle.

En 1954, un programme de formation en éducation spécialisée a été offert au centre Boscoville de Montréal (*Ibid.*). Le centre Boscoville a pris naissance au début des années 1940 afin d'accueillir des jeunes provenant de milieux défavorisés de Montréal ayant des problèmes de délinquance juvénile. Boscoville a développé une visibilité internationale par son approche thérapeutique innovatrice qui était axée sur la relation. Autrement dit, le lien de confiance entre les jeunes et les éducatrices ou éducateurs était crucial afin de permettre une rééducation.

Landry (2013) explique que la Révolution tranquille est apparue dans les années 60 et, durant cette époque, la société québécoise a vécu plusieurs changements. Durant cette Révolution tranquille, un changement de société s'est installé par la présence de nombreuses personnes laïques dans les institutions. À cet égard, la commission Parent a été créée et elle a permis de faire un bilan sur la situation de l'éducation au Québec. C'est à ce moment qu'il y a eu la création du ministère de l'Éducation du Québec et des cégeps. La commission Parent a également mis sur pied la scolarisation obligatoire jusqu'à 16 ans, la formation poussée des enseignantes et des enseignants par la création du réseau des universités du Québec. Ce fut un tournant important pour l'éducation et le développement de la formation collégiale en Techniques d'éducation spécialisée.

1.2 Programme Techniques d'éducation spécialisée

Depuis 1969, la formation en Techniques d'éducation spécialisée est offerte dans plusieurs cégeps. En 1993, dans le cadre du renouveau de l'enseignement collégial, le ministère de l'Éducation a implanté l'approche par compétences et a débuté la révision des programmes d'études. L'approche par compétences définit le concept de compétence de la façon suivante :

Un pouvoir d'agir, de réussir et de progresser qui permet de réaliser adéquatement des tâches ou des activités de travail et qui se fonde sur un ensemble organisé de savoirs (ce qui implique certaines connaissances, habiletés dans divers domaines, perceptions, attitudes, etc.) (Gouvernement du Québec, 2004, p. 5).

Depuis l'implantation de l'approche par compétences de la formation en Techniques d'éducation spécialisée en 1997, il y a eu une révision ministérielle, soit en 2004. Cette révision ministérielle a permis de porter un regard critique sur le programme d'études afin d'assurer ou d'améliorer sa qualité.

En 2004, le MEES a rédigé les lignes directrices du programme d'études en Techniques d'éducation spécialisée. Tel que mentionné par le MEES : « un programme d'études est un document officiel, unique et non modifiable expliquant les fondements des programmes offerts dans tous les cégeps du Québec. » (Gouvernement du Québec, 2004). Pour le programme d'études en Techniques d'éducation spécialisée, il est intéressant de s'arrêter sur les intentions éducatives mentionnées dans ce programme.

Des intentions éducatives « s'appuient sur des valeurs et des préoccupations importantes qui servent de guide aux interventions auprès de l'étudiante ou de l'étudiant » (*Ibid.*, 2004, p. 55). Les intentions éducatives visent à développer certaines qualités nécessaires à la formation. Ces qualités sont: « le contact relationnel, la communication, le discernement, l'ouverture à soi-même et aux autres et la maîtrise de soi » (*Ibid.*, 2004, p. 55). Ces quelques intentions éducatives peuvent contenir des attitudes essentielles, des méthodes de travail, des capacités intellectuelles, *etc.* (*Ibid.*).

La durée du programme en Techniques d'éducation spécialisée est de trois ans à temps plein. Il y a 26 compétences (annexe B) que l'étudiante et l'étudiant devront développer afin d'exercer la profession. Il est important de savoir que le titre de technicienne et technicien en éducation spécialisée n'est pas réservé à un ordre professionnel. L'étudiante et l'étudiant peuvent décider de poursuivre leurs études universitaires vers la psychoéducation afin de faire partie de l'Ordre professionnel des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ). Pour cela, elle ou il doit obtenir le grade de la maîtrise en psychoéducation.

Depuis 2006, il existe une association des éducatrices et des éducateurs spécialisés du Québec qui a comme mission de faire la promotion et de protéger les intérêts du métier. Un code de déontologie a été mis en place depuis 2013 par cette association.

1.3 Programme Techniques d'éducation spécialisée au Cégep de Saint-Jérôme

Au Cégep de Saint-Jérôme, le programme d'études en Techniques d'éducation spécialisée est enseigné depuis 1970. La spécificité de la formation au Cégep de Saint-Jérôme:

visé à former des éducatrices et éducateurs spécialisés qui travailleront dans les domaines de la prévention, de l'éducation et de la rééducation, dans une optique d'intégration sociale et d'épanouissement personnel optimal. L'intervention directe auprès des personnes en difficulté d'adaptation et le soutien à la famille et à son environnement immédiat constituent des cibles d'intervention. (Cégep de Saint-Jérôme, 2016a, p.3)

À la fin de la formation, l'étudiante et l'étudiant auront développé les compétences nécessaires afin d'intervenir auprès de différentes personnes ayant des besoins particuliers. « Ces interventions sont adaptées à toutes les tranches d'âge, qu'il s'agisse des enfants, des adolescents, des adultes ou des personnes âgées » (Gouvernement du Québec, 2004, p. 53). Au Cégep de Saint-Jérôme, le programme en Techniques d'éducation spécialisée comporte 23 cours à la formation spécifique, incluant les deux stages. En plus des cours de la formation spécifique du programme, l'étudiante et l'étudiant doivent suivre les cours de la formation générale : français, anglais, éducation physique, philosophie ainsi que deux cours complémentaires. Les cours complémentaires sont choisis par l'étudiante et l'étudiant afin de compléter leur formation (Gouvernement du Québec, 2004). Pour obtenir leur diplôme d'études collégiales et le titre de technicienne et de technicien en éducation spécialisée, l'étudiante et l'étudiant doivent réussir tous les cours de la formation spécifique et générale et complémentaire du programme d'étude TÉS. L'annexe C présente les cours de la formation spécifique du programme en Techniques en éducation spécialisée au Cégep de Saint-Jérôme.

1.4 Profil de sortie

Le concept de profil de sortie a pris naissance par une recommandation de la Fédération des cégeps en lien avec l'implantation de l'approche par compétences en 1993 afin de définir les connaissances, les habiletés et les attitudes attendues à la fin de la formation. Le profil de sortie permet d'orienter le travail éducatif et sert comme un outil promotionnel afin d'expliquer les grandes lignes du programme à la population.

Au Cégep de Saint-Jérôme, avant 2017, le profil de sortie du département de TÉS comportait les six habiletés et attitudes attendues suivantes à la fin du parcours académique des étudiantes et étudiants : les attitudes empathiques, le discernement, la rigueur, l'engagement, l'éthique et la créativité. En 2017, le personnel enseignant du département de TÉS s'est inspiré du profil de sortie pour identifier sept attitudes professionnelles attendues pour la profession de technicienne ou de technicien en éducation spécialisée. Les sept attitudes professionnelles ont été choisies par tous les enseignantes et enseignants du département des TÉS. Il est important de mentionner que tous les membres de ce département ont au moins sept années d'expérience en milieux de travail auprès de différentes clientèles. De plus, le choix des sept attitudes professionnelles a également été influencé par les milieux de stage. La figure 1 illustre que ces sept attitudes professionnelles sont en interrelation.

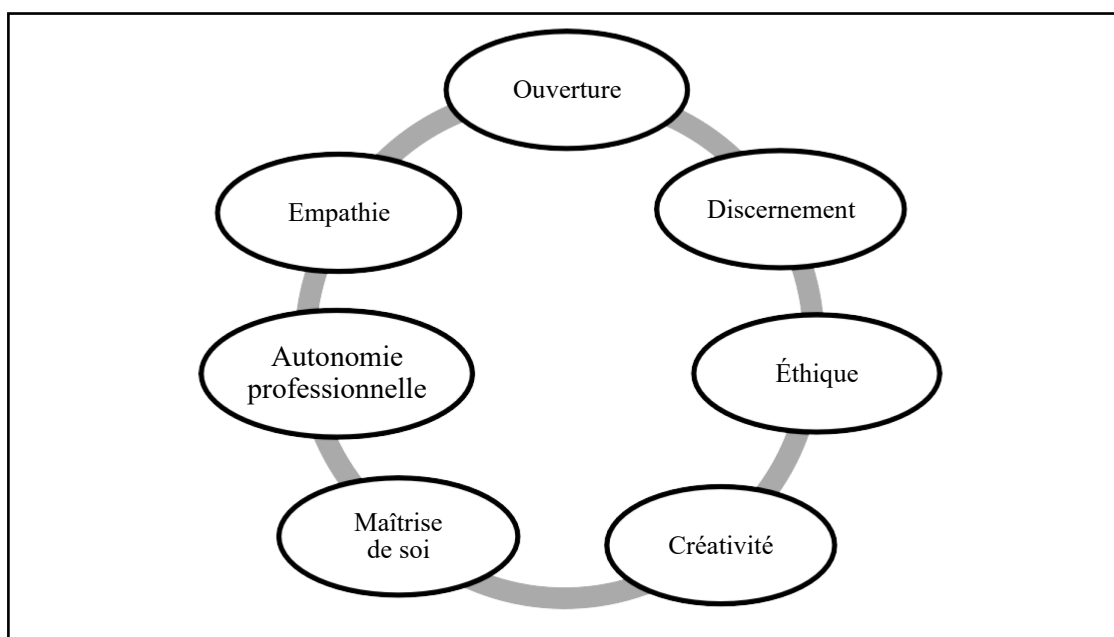


Figure 1 Les sept attitudes professionnelles adoptées en 2017

Le tableau 1 ci-dessous définit chacune des attitudes professionnelles adoptées par tous les membres du département en TÉS du Cégep de Saint-Jérôme.

Tableau 1
Attitudes professionnelles adoptées par le Département TÉS en 2017

Autonomie professionnelle	Capacité à assumer les tâches et les responsabilités inhérentes à la profession en mobilisant l'ensemble de ses ressources personnelles et professionnelles.
Empathie	Capacité de percevoir la réalité du client, d'être sensible à sa réalité pour bien le comprendre. Lui démontrer disponibilité et considération tout en gardant une proximité professionnelle juste.
Ouverture à l'autre et à soi	Capacité à démontrer de l'intérêt, de la tolérance et de l'acceptation envers la réalité environnante (clients, parents, milieux, équipe, partenaires) tout en reconnaissant et respectant ses forces et ses limites.
Discernement	Capacité de cerner et d'analyser objectivement les différents éléments et enjeux d'une situation afin de porter un jugement éclairé.
Éthique	Capacité d'agir en conformité avec les valeurs morales, les normes du milieu et de la profession.
Créativité	Capacité à s'adapter, à innover, en envisageant de changer nos façons de faire face aux différentes situations rencontrées. Il s'agit de savoir se réinventer afin de répondre aux besoins de nos clients.
Maîtrise de soi	Capacité de faire face aux situations professionnelles en gérant ses émotions et ses réactions de manière appropriée au contexte.

Source: Cégep de Saint-Jérôme (2017)

1.5 Les stages dans le programme Techniques d'éducation spécialisée au Cégep de Saint-Jérôme

Dans le programme *Techniques d'éducation spécialisée* du Cégep de Saint-Jérôme, l'étudiante ou l'étudiant doit réussir deux stages afin d'obtenir son diplôme:

La formation en Techniques d'éducation spécialisée exige une expérience de stages auprès d'une clientèle en difficulté. Ces stages permettent à l'élève d'intégrer concrètement l'enseignement reçu et de faire l'apprentissage des techniques propres à sa profession en développant son savoir, son savoir-faire et son savoir-être (Cégep de Saint-Jérôme, 2016b, p. 7).

Le premier stage se situe à la troisième session et le deuxième stage à la sixième session. La durée des deux stages est de 15 semaines consécutives de 29 heures par semaine réparties sur quatre jours. L'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure d'intervenir directement avec la clientèle pour un minimum de 24 heures par semaine. Les cinq autres heures sont consacrées à la rédaction des notes dans les dossiers des clients, à l'élaboration du matériel d'intervention et à des rencontres d'équipe, *etc.*

1.5.1 *Fonctionnement de la supervision en stage*

Tout au long du stage, l'étudiante ou l'étudiant est accompagné par sa superviseure enseignante ou son superviseur enseignant et sa superviseure ou superviseur de milieu¹. Également, l'étudiante et l'étudiant doit participer à une supervision de groupe qui se donne aux deux semaines par une enseignante ou un enseignant. La supervision de groupe est composée de cinq à six étudiantes et étudiants pour le premier stage et de dix étudiantes et étudiants pour le deuxième stage. Le but de cette supervision est que l'étudiante et l'étudiant « partage et analyse son vécu de stage, en équipe de travail, le plus cliniquement possible » (*Ibid.*, p. 25).

De plus, l'étudiante ou l'étudiant doit participer à une supervision individuelle. Cette supervision consiste à l'étudiante ou à l'étudiant à « partager et analyser son vécu de stage avec son superviseur enseignante ou enseignant » (*Ibid.*, p. 24). Ces rencontres se font, pour la plupart, dans les milieux de stage, aux deux semaines. La supervision individuelle fait partie de l'évaluation sommative.

1.5.2 *Fonctionnement des évaluations en stage*

L'évaluation des stages se fait en trois parties. La première partie consiste pour la superviseure enseignante ou le superviseur enseignant à rencontrer l'étudiante ou l'étudiant et la superviseure ou le superviseur de milieu afin d'expliquer le déroulement du stage. La deuxième partie consiste à évaluer l'étudiante ou l'étudiant d'une manière formative. Cette évaluation se fait à la mi-session. Elle permet à l'étudiante ou l'étudiant de connaître ses forces et ses difficultés en lien avec les attitudes

¹ Le superviseur enseignant est: « un [enseignant] du Département de Techniques d'éducation spécialisée qui encadre [l'étudiante ou l'étudiant] par des rencontres individuelles et de groupe» (*Ibid.*, p. 23). Le superviseur de milieu est une éducatrice spécialisée ou un éducateur spécialisé ou d'une autre formation connexe, qui accompagne le stagiaire (*Ibid.*, 2016).

professionnelles attendues (voir annexe A). De plus, l'étudiante ou l'étudiant est évalué sur les connaissances apprises dans ses cours et doit être capable de faire des liens avec les interventions qu'elle ou qu'il fait tout au long de son stage. Elle ou il est évalué sur ses capacités d'intervention. La troisième partie a lieu à la fin de la session. L'étudiante ou l'étudiant est évalué de façon sommative. L'évaluation sommative est une « évaluation pondérée arrivant au terme d'une séquence importante d'apprentissages. Les objets et les critères d'évaluation utilisés s'inspirent du devis ministériel » (*Ibid.*, p. 19). Les critères d'évaluation restent les mêmes pour l'évaluation formative et l'évaluation sommative.

1.5.3 Encadrement fait auprès des étudiantes et étudiants concernant les attitudes professionnelles en stage









Les stages permettent l'intégration des savoirs, des savoir-faire et des attitudes professionnelles de la profession. Parfois, certaines étudiantes et certains étudiants doivent être rencontrés formellement, car elles ou ils manifestent des difficultés concernant des attitudes professionnelles, telles qu'un manque de discernement, un manque de maîtrise de soi, *etc.* Dans ces cas, l'étudiante et l'étudiant doit signer un contrat de stage concernant ses attitudes professionnelles à améliorer. Ce contrat de stage est rédigé par la superviseure enseignante ou le superviseur enseignant sous la forme d'objectifs à atteindre et signé par l'étudiante et l'étudiant, la superviseure enseignante ou le superviseur enseignant ainsi que la superviseure ou le superviseur du milieu de stage. Ce contrat est basé sur les 15 énoncés de critères d'exclusion (annexe D) qui sont abordés avec les étudiantes ou étudiants en début du stage, tels que l'absentéisme sans motivation, les retards réguliers, l'attitude froide envers la clientèle, *etc.* Le contrat a une durée déterminée par la superviseure enseignante ou le superviseur enseignant. Après cette durée déterminée, un retour est fait auprès de l'étudiante ou l'étudiant et le contrat prend fin lorsque les objectifs ciblés sont atteints. Par contre, certaines étudiantes et étudiants doivent être retirés de leur milieu de stage lorsqu'il n'y a pas d'amélioration constatée. Un retrait de stage est imposé lorsque l'étudiante ou l'étudiant est retiré de son stage en raison d'attitudes professionnelles inacceptables basées sur les critères d'exclusion. Elle ou il est en situation d'échec et devra reprendre son stage l'année suivante.

1.6 Encadrement fait auprès des étudiantes et étudiants concernant certaines attitudes professionnelles inadéquates en classe

Les enseignantes et les enseignants du département des Techniques d'éducation spécialisée ont rédigé un document de régie interne dans lequel il y a une section sur le suivi des étudiantes et des étudiants. Ce suivi permet d'assurer un encadrement d'attitudes professionnelles et il est utilisé lorsque l'étudiante ou l'étudiant adopte des attitudes professionnelles jugées non acceptables en classe. Parfois, les enseignantes et les enseignants doivent simplement faire de la gestion de classe mais, à l'occasion, un suivi plus personnalisé doit être fait. Afin d'assurer un suivi, chaque enseignante et enseignant doit consulter et écrire, par l'entremise d'un logiciel informatisé, les attitudes professionnelles observées, mentionnées au tableau 1, qui posent problème en classe chez l'étudiante et l'étudiant. Les observations demeurent confidentielles.

Pour guider les enseignantes et enseignants, un processus d'encadrement a été élaboré par le département afin de permettre un suivi auprès de l'étudiante et l'étudiant. Ce suivi fonctionne comme suit: trois rencontres par session ont lieu entre les enseignantes et enseignants qui enseignent à la même année afin de discuter sur deux aspects: le cheminement académique ainsi que sur les attitudes professionnelles des étudiantes et des étudiants. Ces rencontres sont chapeautées par un responsable de module. Un responsable de module est une enseignante ou enseignant qui a été nommé par tous les membres du département afin d'animer les rencontres et le suivi auprès des étudiantes et des étudiants ciblés. Il y a deux responsables de module. Un responsable de module pour la première année du programme et un autre pour la deuxième et la troisième année. Le tableau 2 ci-dessous explique les étapes de ce processus d'encadrement.

Tableau 2
Processus d'encadrement auprès de l'étudiante et l'étudiant

AVERTISSEMENTS ET RECADRAGE			
1 ^{ère} étape	2 ^e étape	3 ^e étape	4 ^e étape
Avertissement/ recadrage occasionnel en classe	Avertissement/ recadrage répété sans ajustement	Rencontre de mise au point individuelle	Rencontre et avertissement formel par le responsable de module
ACTIONS			
			
L'étudiant est avisé 1 ou 2 fois et il s'ajuste	Rencontre et avertissement formels par le responsable de module	Rencontre formelle avec l'enseignante et l'enseignant	Remise de lettre officielle par le responsable de module
SUIVIS			
			
Vigilance	À inscrire au suivi et étudiant et mention en module	À inscrire au suivi étudiant et mention en module	À inscrire au suivi étudiants et discussion en module

Source: Cégep de Saint-Jérôme (2016c)

Dans la première partie de ce chapitre, nous avons présenté les particularités du programme d'études en Techniques d'éducation spécialisée au Cégep de Saint-Jérôme. Nous avons vu que le personnel enseignant a ciblé sept attitudes professionnelles à développer dans les cours et dans les stages de la formation spécifique. De plus, nous avons mentionné que le personnel enseignant déplore que plusieurs étudiantes et étudiants manifestent des attitudes professionnelles inadéquates en classe et en stage. Dans la deuxième partie de ce chapitre, nous présenterons le problème et la question qui sont au cœur de notre recherche.

2. LE PROBLÈME DE L'ESSAI

Dans cette deuxième section, le problème de l'essai porte sur les difficultés reliées aux manifestations des attitudes professionnelles en classe et en stage. Par la suite, nous explorons les difficultés reliées à l'enseignement des attitudes professionnelles et le rôle de l'accompagnement de l'enseignante et de l'enseignant. Nous terminerons cette section en présentant les difficultés associées à la terminologie reliée aux attitudes professionnelles ainsi que la question de cet essai.

2.1 Difficultés reliées aux attitudes professionnelles en classe et en stage

Ces dernières années, plusieurs enseignantes et enseignants du département TÉS du Cégep de Saint-Jérôme ont remarqué chez la clientèle étudiante une augmentation des difficultés reliées à la gestion de l'anxiété, à la gestion du stress, à une fragilité émotionnelle, à des difficultés personnelles complexes, *etc.* Les attitudes professionnelles inadéquates ainsi que les comportements les plus observés en classe et en stage par les enseignantes et enseignants du département d'éducation spécialisée sont:

- Autonomie professionnelle: manque de maturité et d'initiative, travail non fait, retards en classe, absentéisme au cours et passivité en classe.
- Éthique: utilisation fréquente du cellulaire.
- Maîtrise de soi: attitude froide face à la clientèle, gestes impulsifs (ex: interrompre les autres) et bavardage en classe.
- Ouverture à l'autre et à soi: manque d'ouverture (rigidité), une fermeture à modifier certaines attitudes et certains comportements.
- Discernement: prioriser son travail rémunéré au lieu de son stage.

En moyenne, une étudiante ou un étudiant sur sept est en retrait de stage dû à ses attitudes professionnelles. Les données du tableau 3 ci-dessous illustrent bien la citation de Boudreault (2011, p. 5) qui affirme: « Qu'un employeur embauche généralement une personne sur la base des capacités professionnelles qu'elle manifeste et la remercie de ses services sur la base des attitudes professionnelles qu'elle ne manifeste pas ».

Tableau 3
Portrait des retraits du *Stage 1*

Année du <i>Stage 1</i>	Nombre d'étudiantes et étudiants admis au premier stage.	Nombre d'étudiantes et étudiants retirés du stage
2011	106	16
2012	100	11
2013	100	6
2014	103	11
2015	106	13

Source: Cégep de Saint-Jérôme (2016d)

Devant cette préoccupation, la chercheuse s'est questionnée sur les façons de faire des enseignantes et des enseignants qui pourraient être utilisées afin d'accompagner les étudiantes et les étudiants à développer les attitudes professionnelles attendues et que celles-ci puissent s'intérioriser de façon durable tout au long de leurs études collégiales.

2.2 Difficultés reliées à l'enseignement des attitudes professionnelles

L'enseignante et l'enseignant doivent composer avec la réalité du vécu des étudiantes et des étudiants et cela peut susciter plusieurs questionnements sur la manière d'enseigner le développement des attitudes professionnelles attendues de la profession. Beauchamp (2013), Gosselin (2010), Lussier (2012), Grisé et Trottier (2002) mentionnent qu'une attitude doit être observée plusieurs fois et dans plusieurs situations différentes afin que l'enseignement de celle-ci s'oriente vers un travail d'ancrage. Cela demande chez l'enseignante et l'enseignant d'aborder les attitudes professionnelles dans différents contextes afin d'accompagner et d'assurer un apprentissage durable auprès de l'étudiante et l'étudiant tout au long de sa formation. Pratte, Ross et Petitclerc (2014) mentionnent que:

Pour assurer un apprentissage durable, il est nécessaire que les attitudes soient enseignées régulièrement au cours du programme de formation. Pour ce faire, les enseignants doivent s'entendre collectivement sur le choix des attitudes professionnelles attendues, de les définir et de déterminer quels cours sont responsables de les développer. (p. 83)

Développer des attitudes professionnelles à l'étudiante et l'étudiant n'est pas chose simple, car les enseignantes et enseignants sont avant tout des êtres humains ayant des valeurs, des croyances et des principes. S'entendre collectivement sur les choix des attitudes professionnelles qui seront enseignées dans les cours est un travail que le département TÉS du Cégep de Saint-Jérôme a entrepris.

De plus, lors de l'élaboration de son projet de recherche, la chercheuse s'est questionnée sur la pertinence de recenser des façons de faire pour guider les enseignantes et les enseignants dans le développement des attitudes professionnelles afin de permettre un travail d'intériorisation chez l'étudiante ou l'étudiant. La chercheuse s'est également questionnée à savoir si l'adoption du rôle d'accompagnateur par l'enseignante ou l'enseignant permettrait aux étudiantes et aux étudiants de mieux intérioriser les attitudes professionnelles demandées par la profession.

2.3 Le rôle de l'accompagnement chez l'enseignante et l'enseignant

Comme il a été mentionné ci-dessus, les enseignantes et les enseignants ont à s'ajuster à une clientèle diversifiée qui manifeste parfois des attitudes professionnelles inadéquates en classe ou en stage. Grisé et Trottier (1997) mentionnaient que certaines enseignantes et certains enseignants pouvaient se sentir démunis, car il y avait absence de modèle précis d'enseignement pour intégrer ces habiletés. Vingt ans plus tard, la chercheuse s'est questionnée à savoir si les enseignantes et les enseignants se sentent autant démunis dans leurs rôles devant certaines attitudes non professionnelles manifestées par les étudiantes et les étudiants.

Potvin (2016) et son groupe de travail mentionnent que l'accompagnement a pour but d'orienter des interventions afin de permettre aux étudiantes et aux étudiants de développer une réflexion critique, une autorégulation et un développement des compétences reliées à la pratique.

Dans le cadre de l'élaboration de sa recherche, la chercheuse s'est également questionnée à savoir si l'accompagnement est une bonne orientation pour développer les attitudes professionnelles demandées par la profession auprès des étudiantes et des étudiants.

Il est certainement possible d'améliorer l'accompagnement auprès des étudiantes et étudiants dès leur entrée dans le programme en éducation spécialisée afin de les amener à développer les attitudes professionnelles de base pour mieux les préparer à leur profession.

2.4 Difficultés associées à la terminologie reliée au concept d'attitude professionnelle

Différentes terminologies se rapportent au terme *attitude professionnelle*, telles que les attitudes, les habiletés socioaffectives et le savoir-être. Ces différentes terminologies proviennent « de l'absence d'une définition claire des attitudes puisque de multiples interprétations et définitions ont teinté ce concept au fil des décennies » (Albarracin et al.2005, dans Pratte, Ross et Petitcherc, 2014, p. 12).

Ces différentes terminologies peuvent amener les enseignantes et les enseignants à vivre une confusion dans leur rôle auprès des étudiantes et étudiants afin qu'elles ou qu'ils développent les attitudes professionnelles propres à leur profession. Il n'est pas rare d'entendre les enseignantes et les enseignants discuter en utilisant les termes suivants: attitudes, comportements et savoir-être.

Tel que mentionné par Lussier (2012), la chercheuse s'est questionnée à savoir si cette confusion réside dans la représentation et dans la compréhension que chaque enseignante et enseignant possèdent du terme attitude professionnelle. Autrement dit, l'interprétation des différents termes reliés à la définition d'une attitude professionnelle peut-elle susciter une incertitude chez l'enseignante ou l'enseignant? Cette incertitude peut-elle amener l'étudiante et l'étudiant à vivre une certaine confusion sur ce qu'on attend d'elle ou de lui en lien avec les attitudes professionnelles demandées?

3. LA QUESTION GÉNÉRALE DE L'ESSAI

En formation technique, les sujets de discussion et les préoccupations chez les enseignantes et les enseignants sont souvent orientés vers les attitudes professionnelles. Dans un contexte professionnel en éducation spécialisée dans lequel les attitudes professionnelles sont primordiales, il est certainement possible de mieux accompagner les étudiantes et étudiants dès leur entrée dans le programme d'études en Techniques d'éducation spécialisée.

Les discussions et les préoccupations des enseignantes et des enseignants reliées aux attitudes professionnelles ont guidé la chercheuse à poser la question de recherche suivante:

Dans quelle mesure l'accompagnement des enseignantes et des enseignants favorise-t-il le développement des attitudes professionnelles adéquates chez les étudiantes et les étudiants en Techniques d'éducation spécialisée?

Afin de mieux répondre à ce questionnement, le prochain chapitre portera sur la recension des écrits qui a permis d'appuyer cette recherche.

DEUXIÈME CHAPITRE

LE CADRE CONCEPTUEL

Le présent chapitre traitera de deux concepts distincts reliés à l'accompagnement des étudiantes et des étudiants dans le développement des attitudes professionnelles dans la formation en Techniques d'éducation spécialisée au Cégep de Saint-Jérôme. Le premier concept sera celui du domaine affectif. Il sera question de définir les différentes appellations utilisées dans le domaine affectif afin de mieux les différencier. Ensuite, il sera question de définir le concept d'accompagnement ainsi que les types d'accompagnement définis par certains auteurs et auteures. Ce deuxième concept se conclura par les façons de faire en accompagnement. Puis, nous présenterons les objectifs spécifiques de cet essai.

1. CONCEPT DU DOMAINE AFFECTIF

En éducation, le domaine affectif fait référence à plusieurs termes. Dans cette section, il sera question de différencier ces différents termes reliés au concept du domaine affectif afin de cibler celui qui sera utilisé dans cet essai. Les termes abordés seront : attitude, comportement, savoir-être, habiletés socio-affectives et attitudes professionnelles.

1.1 Attitude

Plusieurs auteures et auteurs se sont penchés sur la définition d'une attitude. Allport (1935), psychologue américain et pionnier de l'étude des attitudes, définit l'attitude comme suit:

Une attitude est une prédisposition mentale et neurologique, organisée par l'expérience, exerçant une influence directive ou dynamique sur la réponse de l'individu à l'égard de tous les objets et les situations avec lesquels il est en relation (traduction libre, p. 810).

Boudreault (2015) définit une attitude comme un état d'esprit que la personne a envers elle-même ou envers les autres. Cet état d'esprit amène la personne à être ou à agir selon certains contextes ou certains événements. Tel que mentionné par Morissette et Gingras (1989), une attitude est une prédisposition intérieure qui se vit par des réactions émotives en présence d'objets ou de situations. Ces réactions émotives font que la personne va s'approcher (favorable) ou s'éloigner (défavorable) de l'objet ou de la situation.

Morissette et Gingras (1989) ont utilisé la taxonomie du domaine affectif (Kratwohl 1964) pour faire ressortir le concept d'intériorisation d'une attitude. Cette taxonomie propose cinq catégories d'intériorisation: la réception, la réponse, la valorisation, l'organisation et la caractérisation. La première catégorie (réception) permet à l'étudiante et l'étudiant de prendre conscience de l'existence d'une attitude. L'étudiante ou l'étudiant est sensibilisé et touché par l'attitude. La deuxième catégorie (réponse) est que l'attitude prend naissance à l'intérieur de l'étudiante et de l'étudiant. Autrement dit, elle ou il agit par conformisme et tranquillement elle ou il éprouve du plaisir et de l'enthousiasme à manifester l'attitude. La troisième catégorie (valorisation) s'actualise par des comportements persistants et permanents reliés à l'attitude. Il y a une forme d'engagement chez l'étudiante et l'étudiant envers l'attitude. L'étudiante et l'étudiant essaient même de convaincre ses pairs de mettre en application l'attitude. La quatrième catégorie (organisation) est orientée vers un concept qui touche une organisation d'un système de valeurs. La cinquième catégorie (caractérisation) est axée sur une philosophie de vie de tous les jours en lien avec un système de valeurs. Les deux dernières catégories ne seront pas retenues dans cet essai, car elles dépassent largement le contexte scolaire et elles s'étendent sur une longue période de temps.

Dans cet essai, la chercheuse a ciblé les trois premières catégories d'intériorisation de Morissette et Gingras (1989). Le tableau 4 ci-dessous définit les trois catégories de l'intériorisation d'une attitude avec les actions des étudiantes et des étudiants et les actions de l'enseignante et de l'enseignant.

Tableau 4
Trois catégories de l'intériorisation d'une attitude

Catégories	Ce que fait l'élève	Ce que fait l'enseignant
Réception: L'élève est sensibilisé à l'attitude.	Il ressent des émotions et des sentiments agréables. Il s'approprie des informations. Il réagit face aux informations, simule, mime.	Il fait ressurgir les expériences antérieures reliées à l'attitude. Il crée la curiosité, la motivation, les émotions. Il guide l'attention vers l'information vraiment importante. Il donne l'information ou guide son exploration. Il fait dire, simuler, agir, voir, sentir, pour mieux recevoir.
Réponse: L'élève expérimente l'attitude.	Il vit des expériences réelles. Il ressent des émotions ou des sentiments tirés de son vécu. Il améliore ses informations sur son vécu.	Il suscite des expériences satisfaisantes et sécurisantes variées et nombreuses. Il aide à nommer, à analyser et à évaluer son vécu et à en tirer des informations.
Valorisation: L'élève améliore et soutient sa pratique de l'attitude.	Il clarifie le pourquoi et le comment de son attitude. Il ressent l'importance personnelle de son attitude. Il multiplie les lieux et les moments de pratique de son attitude.	Il aide l'élève à revenir sur les dynamismes de son vécu. Il favorise des occasions de confirmations des convictions. Il oriente les énergies vers de nouvelles actions conformes à l'attitude.

Source: Morissette et Gingras 1989, p. 122

À la lumière des écrits du tableau 4 ci-dessus, la chercheuse a constaté des similitudes entre Allport (1935) et Morissette et Gingras (1989) concernant la définition d'une attitude. Ces auteures ou auteurs la définissent comme une condition mentale, neurologique ou intérieure. Également, nous pouvons observer une autre similitude avec Boudreault (2015) qui définit l'attitude comme un état d'esprit. Toutes ces auteures et tous ces auteurs conviennent que l'attitude influencera la personne dans ses réactions reliées aux situations ou à des objets et l'amènera à interagir selon différents contextes ou événements.

Albarracin et al. (2005) mentionnent qu'il y a trois composantes qui définissent le concept d'attitude. La figure 2 démontre ces trois composantes.

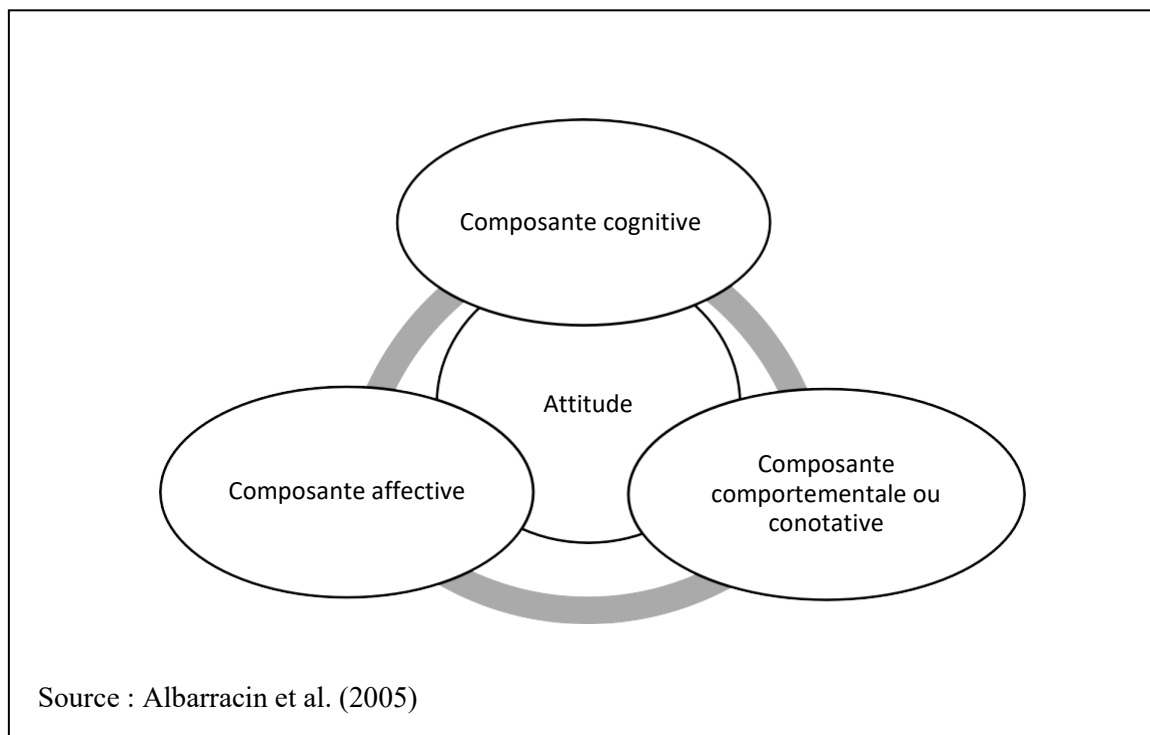


Figure 2 Les trois composantes d'une attitude

Selon Morissette et Gingras, (1989), Pratte, Petitclerc et Ross (2010), la composante cognitive est en lien avec de nouvelles connaissances relatives à l'attitude.

Elle permet de mieux comprendre les objets ou les situations afin de mieux les interpréter dans des contextes. La composante affective, quant à elle, est en lien avec de nouvelles émotions vécues. Cette composante donne des indications sur le caractère positif ou négatif des objets ou des situations et sur l'intensité des émotions vécues et ressenties. La composante comportementale ou conative est en lien avec les actes concrets et les façons d'agir. Elle permet d'accéder à des directives, des façons de faire, des techniques, des instructions face à des situations contenant des objets de l'attitude.

Après consultation d'Allport (1935), Boudreault (2015), Morissette et Gingras (1989), la chercheuse résume l'attitude comme une prédisposition interne et un état d'esprit qui amène la personne à agir selon certains événements. À cet égard, la

chercheuse a également voulu comprendre la définition du mot comportement selon différentes auteures et différents auteurs.

1.2 Comportement

Selon Grisé et Trottier un comportement est: « Une manifestation concrète qui traduit l'expression d'une attitude dans une tâche professionnelle » (Grisé, Trottier, 2002, p. 18). Selon Potvin (2015) un comportement est mesurable et observable tel qu'un geste, une activité motrice ou un changement physiologique. Potvin (2015) met en lumière la théorie de l'action raisonnée de Fishbein et Ajzen (1975) afin de mieux comprendre le comportement humain. Cette théorie tient compte de certaines variables. La première variable est celle des croyances de l'individu. Les croyances permettent à l'individu d'évaluer les impacts positifs ou négatifs du comportement. La deuxième variable est celle des normes subjectives de l'individu. Ces normes sont reliées à l'influence que les personnes importantes exercent auprès de l'individu. Autrement dit, c'est la pression sociale que l'individu vit qui le pousse ou non vers le comportement. La troisième variable est celle de l'attitude. L'attitude sera influencée par les croyances de l'individu à adopter ou non le comportement tout en tenant compte des impacts positifs ou négatifs. La quatrième variable est celle de l'intention. Elle tient compte des attitudes personnelles de l'individu et des normes de la société. Le comportement sera déterminé par toutes les variables énoncées précédemment. D'autres variables vont également influencer le comportement tels que le sexe, l'âge, la religion l'éducation et les institutions.

Cette théorie peut servir de référence pour l'apprentissage en permettant de comprendre ce qu'il faut cibler dans l'ensemble du processus d'émission d'un comportement pour pouvoir identifier les zones de changement à faire et d'apprentissage futurs à réaliser. (Potvin, 2015, p. 166)

Gosselin (2010) mentionne que le comportement doit être défini par un début et une fin. Il doit être mesurable, observable et répétitif pour l'observatrice ou l'observateur. Par exemple, si l'enseignante ou l'enseignant cible le comportement de lever la main en classe, elle ou il doit être en mesure de voir ce comportement chez l'étudiante ou l'étudiant tout au long du cours (ce qui représente le début et une fin).

L'enseignante ou l'enseignant doit être en mesure d'observer ce comportement plus d'une fois (comportement répétitif). Le comportement de lever la main est une mesure facilement observable. L'enseignante ou l'enseignant sera en mesure d'observer si l'étudiante ou l'étudiant lève la main durant le cours. En se basant sur les écrits de Grisé et Trottier (1997), Potvin (2015) et Gosselin (2010), la chercheuse définit un comportement comme une manifestation concrète qui est observable, mesurable et répétitive. Dans la prochaine section, la chercheuse s'intéresse au concept de savoir-être qui est défini dans plusieurs des écrits consultés.

1.3 Savoir-être

Selon Vachon (2016), le savoir-être est un ensemble de caractéristiques qui amènent une personne à agir et à réagir dans une situation professionnelle en lui permettant de s'exprimer tout en se référant à ses valeurs. Pour Beaudoin (2013), le savoir-être se manifeste dans l'action et c'est un terme utilisé dans le domaine professionnel. Selon Boudreault (2015), le savoir-être est des agissements qu'une personne doit manifester dans une situation professionnelle dans laquelle elle doit démontrer sa compétence. Selon Scallon (2004), le savoir-être se vit dans l'action. Ce sont plusieurs caractéristiques affectives chez l'individu. Le savoir-être peut être des modalités d'apprentissage et des forces afin d'exécuter une performance complexe. Pour intégrer un savoir-être, il faut que cela devienne une habitude ancrée. Autrement dit, le savoir-être doit devenir omniprésent et non pas seulement présent lors de situations d'évaluation afin qu'il devienne une habitude ancrée. (*Ibid.*). Selon Gohier (2006), le savoir-être est le commencement de « l'émergence de l'être ». L'étudiante ou l'étudiant a à l'intérieur de lui les ressources nécessaires afin de développer un savoir-être relié à sa profession. Il suffit d'un environnement stimulant afin de voir apparaître les possibilités. Le savoir-être fait référence à l'affirmation de soi, le respect d'autrui, *etc.* En référant à Gohier (2016), Beaudoin (2013), Boudreault (2015), Vachon (2016) et Scallon (2004), la chercheuse résume le savoir-être comme une performance complexe qu'une personne doit manifester dans une situation professionnelle. Le savoir-être se vit dans l'action et devient une habitude ancrée qui se retrouve dans différentes situations. Dans la prochaine section, nous allons aborder le concept d'habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif.

1.4 Habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif

Ce terme a été élaboré par Grisé et Trottier (1997) qui ont mis en place un modèle d'enseignement des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif afin que l'étudiante et l'étudiant en techniques humaines développent des attitudes professionnelles propres à leur profession. Ces auteurs affirment qu'une « habileté professionnelle d'ordre socioaffectif est constituée d'un ensemble de processus clés mis en œuvre par le sujet, lui assurant la maîtrise efficace de la dimension socioaffective d'une tâche professionnelle pour laquelle il est préparé » (Grisé et Trottier, 1997, p. 189). Il est pertinent de mentionner que ces auteurs ont mis en place un modèle d'enseignement et d'apprentissage divisé en six étapes. Le but est de permettre à l'étudiante et l'étudiant de participer, durant les cours ou en stage, à une démarche progressive afin d'acquérir des habiletés socioaffectives. Dans le tableau 5, nous présentons ces six étapes.

Tableau 5
Les six étapes progressives favorisant l'acquisition d'habiletés professionnelles

Six étapes progressives	Ce que fait l'étudiante ou l'étudiant
1. La perception globale	Elle ou il se construit une image affective de la situation vécue.
2. La conceptualisation de l'émotion	Elle ou il utilise des opérations mentales afin de nommer les objets reliés à l'affectivité (nommer les émotions). L'émotion est un élément moteur très fort qui nous pousse à réagir, tout spécialement dans des situations d'aide, de support, de tension, de détresse, d'autorité ou d'affrontement. Il est donc nécessaire que l'intervenant connaisse, apprivoise et utilise au mieux les émotions qu'il rencontrera dans son futur travail. (Grisé, Trottier, 1997, p. 121).
3. L'évaluation	Elle ou il fait une autoévaluation des comportements qu'il a utilisés face à une situation d'apprentissage en ayant un regard sur les exigences demandées face à sa future profession.
4. La mise en application	Elle ou il utilise ses nouveaux apprentissages dans des situations concrètes.
5. L'attribution de signification	Elle ou il intègre consciemment ses nouveaux acquis au niveau affectif et cognitif.
6. Le transfert	Elle ou il utilise ses acquis dans des situations complexes.

Source : adaptation basée sur le modèle de Grisé et Trottier (1997, p. 189).

Pour sa recherche, la chercheuse a retenu que l'apprentissage des habiletés socio-affectives peut être considéré comme une intégration des connaissances, des attitudes et des comportements spécifiques à l'exercice d'une profession. Dans le prochain paragraphe, nous allons aborder le terme d'attitudes professionnelles qui au cœur de cet l'essai.

1.5 Attitudes professionnelles

Dans le cadre de cet essai, il est fort intéressant de s'arrêter sur le terme d'attitude professionnelle, car tout au long de ses études collégiales, l'étudiante ou l'étudiant est en processus d'apprentissage afin qu'elle ou qu'il prenne conscience des conduites à adopter pour exercer la profession de technicienne ou de technicien en éducation spécialisée.

Ducharme (2017) a défini le terme d'attitude professionnelle comme une disposition intérieure qui tient compte des émotions, des valeurs et des acquis de l'individu qui le dirige à réagir de manière appropriée dans plusieurs situations liées à une profession. Pratte, Ross & Petitclerc (2014) affirment que les attitudes professionnelles sont des déterminants essentiels dans la réussite scolaire ainsi qu'aux études supérieures ou à l'intégration au marché du travail. Boudreault (2018) définit les attitudes professionnelles comme: « Une conduite que l'on adopte dans le contexte de travail. État d'esprit qu'une personne adopte à l'égard d'elle-même et de son environnement professionnel qui incite à une manière d'être ou d'agir ».

La figure 3 ci-dessous résume tous les termes consultés par la chercheuse reliée au concept du domaine affectif. La chercheuse a placé le terme d'attitude professionnelle au centre de la figure, car c'est la définition choisie pour sa recherche. La chercheuse a opté pour la définition de Boudreault (2018) qui se résume par une conduite qu'une personne adopte dans une situation de travail. Les étudiantes et les étudiants en Techniques d'éducation spécialisée se préparent durant trois années afin d'adopter les conduites demandées et exigées par la profession. La chercheuse a constaté qu'il y avait des liens à faire avec le terme attitude professionnelle et les autres concepts reliés au domaine affectif: comportement, attitude, savoir-être et habiletés socioaffectives.

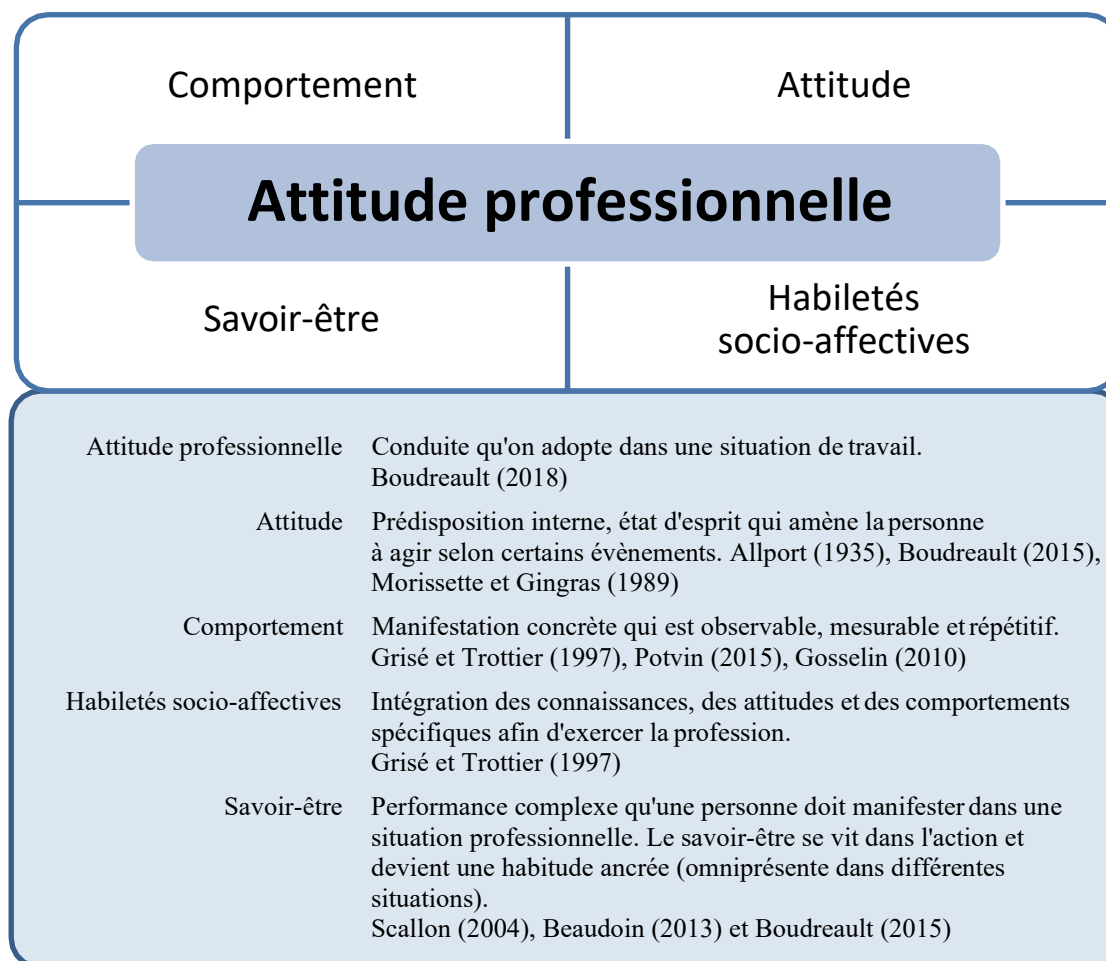


Figure 3 Terminologies reliées au domaine affectif

Selon la compréhension de la chercheuse, une attitude professionnelle implique chez l'étudiante et l'étudiant d'apprendre des comportements attendus par la profession. Selon Grisé et Trottier (2002), Potvin (2015) et Gosselin (2010), le comportement se traduit par une manifestation concrète qui doit être observable et mesurable et que l'on doit observer à plusieurs reprises. Également, une attitude professionnelle implique chez l'étudiante et l'étudiant de posséder des attitudes. Allport (1935) mentionne qu'une attitude est une prédisposition intérieure. Autrement dit, certains aspects proviennent de l'intérieur de la personne qui lui permet d'agir dans différents événements liés à la profession. Une attitude professionnelle implique également chez l'étudiante et l'étudiant d'apprendre un savoir-être relié à la profession. Scallon (2004), Boudreault (2015) et Beaudoin (2013) définissent le savoir-être comme une performance complexe que la personne doit manifester dans une situation de

travail, comme apprendre une technique d'intervention spécifique à une clientèle. Sans oublier qu'une attitude professionnelle implique chez l'étudiante et l'étudiant l'apprentissage d'habiletés socioaffectives. Selon Grisé et Trottier (1997), l'habileté socioaffective se résume par l'intégration des connaissances, des comportements et d'attitudes reliés à une profession.

Selon la compréhension de la chercheuse, les attitudes professionnelles sont démontrées par des comportements observables et mesurables, qui s'appuient sur des attitudes et des habiletés socio-affectives et qui se manifestent par un savoir-être dans l'action lors de situations professionnelles.

2. CONCEPT D'ACCOMPAGNEMENT

Pour que l'étudiante et l'étudiant puisse apprendre et adopter des attitudes professionnelles, elle ou il doit être accompagné et soutenu tout au long de ses études collégiales. D'après Le Bouedec, Du Crest, Pasquier & Stahl (2001), le mot accompagner a pris plusieurs significations. Dans le passé, accompagner signifiait la considération et l'honneur qu'on manifestait à une personne, tel qu'un chevalier à son roi. L'orientation du mot accompagner prenait tout son sens lorsqu'il s'agissait « de soutenir, de protéger, d'honorer, de servir et d'aider l'autre à atteindre son but » (*Ibid.*, p. 24), tel un scénariste qui se met en arrière-scène afin de laisser l'acteur au centre de la scène. « Le verbe accompagner à moins d'être intégré à un objectif, à un contexte, qui le spécifie, ne signifie rien d'autre que d'être auprès de cela/ avec/ et partager » (Paul, 2004, p. 79). L'accompagnatrice ou l'accompagnateur est dans l'ombre, elle ou il se retrouve au second plan. La prochaine section permettra de mieux comprendre le fondement de l'accompagnement en le définissant par différents auteurs.

2.1 Définition du concept d'accompagnement

Biémar et Charlier (2012) mentionnent que l'accompagnement est comme un processus limité dans le temps. Il a un début et une fin qui permettent à l'accompagnée ou l'accompagné de développer son autonomie. Accompagner est une façon de se comporter avec l'autre. L'accompagnatrice ou l'accompagnateur met en place le cadre afin que l'accompagnée ou l'accompagné défriche son chemin. L'accompagnement se vit dans un contexte de développement chez l'autre.

Raucent, Verzat & Villeneuve (2010) définissent le mot accompagnement comme un encadrement transitoire joué par une accompagnante ou un accompagnant (coach, mentor, etc.) afin de permettre à l'individu de devenir autonome. L'accompagnante ou l'accompagnant devient un guide pour l'individu jusqu'au jour où celui-ci devient autonome dans la réalisation de ses objectifs. L'accompagnement se veut une aide pour l'individu afin qu'il apprenne à mieux comprendre son environnement et se comprendre lui-même afin de prendre sa place au sein d'un groupe tout en bâtissant son identité propre. Raucent, Verzat & Villeneuve (2010) suggèrent une définition du mot accompagner:

C'est un processus qui met en œuvre un contrat temporaire entre deux personnes d'inégale puissance qui cheminent ensemble afin d'opérer un déplacement du rapport à soi, aux autres et au monde en réponse à une situation particulière. (2010, p. 39)

Selon St-Germain (2008), la signification de l'accompagnement est de permettre à l'individu de grandir. L'accompagnatrice ou l'accompagnateur joue un rôle de soutien et permet de déstabiliser l'individu afin de le faire progresser. La relation est coopérative entre l'accompagnatrice ou l'accompagnateur et l'individu. L'accompagnatrice ou l'accompagnateur ne tente pas de répondre à ses besoins ou de se faire plaisir. Son focus est placé sur les besoins de l'individu ou du groupe qu'elle ou qu'il accompagne. La relation de coopération implique deux personnes, soit l'accompagnatrice ou l'accompagnateur et l'individu. Les deux personnes ont des responsabilités et le point qui les unit est l'objectif visé par l'individu.

Selon Paul (2004), la définition univoque d'accompagner est « se joindre à quelqu'un, pour aller où il va et en même temps que lui. L'organisation du sens s'y effectue selon trois dimensions:

- Relationnelle sur le mode d'une jonction ou d'une connexion : être avec.
- Temporelle sur le mode de la synchronicité: aller à son rythme.
- Sur le mode d'un déplacement dont autrui a l'initiative: pour aller où il va.

(*Ibid.*, 2004)

L'apprentissage devient alors une expérience active et l'enseignement, un mode d'accompagnement et de facilitation de cet apprentissage. « L'enseignant devient un guide, un facilitateur et l'étudiant un *S'éduquant* » (Gohier, 2006, p. 174).

2.2 Concept d'accompagnement éducatif

Selon Le Bouedec, Du Crest, Pasquier & Stahl (2001), dans l'histoire des institutions pédagogiques, la directivité et l'autorité étaient des aspects que l'on retrouvait dans une relation pédagogique entre l'étudiante et l'étudiant et l'enseignante et l'enseignant. Le personnel enseignant possédait les connaissances et l'étudiante ou l'étudiant devait se conformer.

De nos jours, l'enseignante et l'enseignant se reconnaît davantage une fonction d'accompagnatrice ou d'accompagnateur. Autrement dit, son rôle est davantage axé sur une pédagogie du connaître (*Ibid.*). La pédagogie du connaître renvoie l'enseignante et l'enseignant à accompagner l'étudiante et l'étudiant à développer une autonomie dans laquelle, elle ou il sera poussé à mobiliser ses ressources intérieures et de réflexion tout au long de son parcours académique. (*Ibid.*).

Raucent, Verzat & Villeneuve (2010) mentionnent que le processus d'accompagnement éducatif est orienté sur deux dimensions qui sont interreliées. La première dimension est celle de la gestion des processus mentaux. Cette dimension est axée sur le raisonnement de la personne. La deuxième est la construction de l'identité. Cette deuxième dimension est essentielle dans cet essai, car l'étudiante ou l'étudiant vit une transition vers le monde adulte et la formation dans laquelle elle ou il se dirige

va influencer la construction de son identité professionnelle. Le rôle de l'accompagnatrice ou de l'accompagnateur devient un facilitateur plutôt qu'un instructeur. L'enseignante accompagnatrice ou l'enseignant accompagnateur va mettre l'accent sur un processus de reconnaissance chez l'apprenante et l'apprenant sur leur façon d'apprendre et d'expérimenter de nouveaux apprentissages. « L'accompagnant est un guide qui tient compte de la capacité de l'apprenant à acquérir et à intégrer de nouveaux apprentissages ou expériences » (Raucent, Verzat & Villeneuve, 2010, p. 193).

Par ailleurs, les auteures Lafortune et Deaudelin (2001) ont orienté leur recherche sur l'accompagnement socioconstructiviste. Cet accompagnement vise chez l'individu à « activer leurs connaissances antérieures, à établir des liens avec les nouvelles connaissances et à transférer le fruit de leur apprentissage en situation réelle » (*Ibid.* p. 27). L'accompagnatrice ou l'accompagnateur joue un rôle de soutien auprès de l'individu. Jonnaert et Vander Borgh (1999, dans Lafortune et Deaudelin, 2001) mentionnent que ce type d'accompagnement qu'on nomme socioconstructivisme interactif est divisé en trois volets:

- Volet constructiviste: L'individu est au centre de son apprentissage. Il demeure actif et il structure lui-même ses idées. L'accompagnatrice ou l'accompagnateur doit tenir compte que chaque individu construit leurs propres connaissances en leur donnant une signification qui n'est pas toujours en lien avec ce que l'accompagnatrice et l'accompagnateur souhaite transmettre.
- Volet social: L'accompagnement mise sur l'interaction avec les autres afin de construire de nouvelles connaissances. Dans un esprit de coopération, le travail d'équipe est priorisé. L'individu apprend à exprimer sa façon de penser afin de susciter un conflit cognitif pour permettre l'intégration de nouvelles connaissances. Ce conflit se fait avec les pairs ainsi qu'avec l'accompagnatrice et l'accompagnateur.
- Volet interactif: L'accompagnement se fait en interaction avec le milieu. L'accompagnatrice ou l'accompagnateur « confronte leurs conceptions avec celles des autres, mais où elles doivent établir des liens entre les apprentissages et différentes situations » (2001, p. 26).

D'après Raucent, Verzat & Villeneuve (2010) et Paul (2004), l'enseignante accompagnatrice ou l'enseignant accompagnateur est défini comme un facilitateur et

un guide pour permettre à l'étudiante ou à l'étudiant de bâtir sa propre identité professionnelle afin de devenir autonome dans sa profession qu'elle ou qu'il exercera. Selon St-Germain (2008), l'enseignante accompagnatrice ou l'enseignant accompagnateur souhaite faire grandir l'étudiante ou l'étudiant en le déstabilisant tout en le guidant. Tel que mentionné par Le Bouedec, Du Crest, Pasquier & Stahl (2001), les concepts de facilitateur, de guide et de déstabilisateur renvoient à la pédagogie du connaitre qui veut que l'étudiante ou l'étudiant développe une autonomie dans laquelle, elle ou il sera poussé à mobiliser ses ressources intérieures afin de développer des attitudes professionnelles demandées par cette profession

2.3 Postures de l'accompagnement

D'après Raucent, Verzat & Villeneuve (2010), une posture est un processus de réflexion qui permet à la personne accompagnée, soit l'étudiante ou l'étudiant, de réfléchir par elle ou lui-même en apprenant de ses expériences sans être prisonnier des opinions, des attentes ou des pensées de son environnement. L'enseignante accompagnatrice ou l'enseignant accompagnateur doit être en mesure de se positionner afin de soutenir l'étudiante et l'étudiant dans le développement des attitudes professionnelles demandées de la profession. Il y existe plusieurs types de posture définis par certains auteurs.

Paul (2004) a défini huit types de posture d'accompagnement.

1. **Le coaching:** Le coaching s'adresse à des personnes ou à des groupes. La personne doit développer ses compétences afin de s'auto suffire dans sa profession. Dans le domaine de l'éducation, le mot coach fait référence à une action qui demande du temps.
2. **Le counseling (orientation vers la relation d'aide):** Le counseling est dirigé vers l'intérieur de la personne. Autrement dit vers les forces de la personne. L'objectif du counseling est que la personne entre à l'intérieur de lui-même et de son environnement. L'espace-temps est important afin de permettre cet objectif.
3. **Le conseil et la consultante:** Le conseiller est un expert dans son domaine. « La visée est de restaurer le pouvoir d'agir (réfléchir, choisir, décider, élaborer un projet). La centration est sur la personne et ses champs d'interaction » (Paul, 2004, p. 35).

4. **Le tutorat, l'apprentissage et la socialisation:** Le tutorat est d'être présent auprès des novices. Il permet de transmettre des valeurs et d'avoir un modèle afin de pouvoir imiter. Le tutorat permet une réflexion tout en étant dans l'action. Il permet de travailler le développement de la personne et ainsi que son développement professionnel.
5. **Le mentorat et la solidarité transgénérationnelle:** Cette posture est le rôle du passeur: « homme expérimenté, passeur intergénérationnel » (Paul, 2004, p. 43). La personne nécessite un contact avec les personnes d'expérience, soit les aînés. Le contact avec ses pairs ne suffit pas. Le processus du mentorat est orienté vers les besoins identitaires.
6. **Les médiateurs et la question de la tierce place:** En pédagogie, la médiation met l'emphasis sur les activités pédagogiques pour permettre une autonomie chez la personne. Les activités ont comme objectif de former et d'expliquer à la personne afin que celle-ci puisse elle-même lui donner un sens et l'expliquer à nouveau à une autre personne.
7. **Le compagnonnage et l'idée de transmission:** À l'origine, le compagnonnage permet de se regrouper entre personnes qui exercent la même profession pour la transmission de cette profession. Il y a une entraide sociale. La philosophie de cette posture a trois composantes: « apprendre, pratiquer et transmettre. » (Paul, 2004, p. 48)
8. **Le sponsoring et l'idée de parrainage:** Le but de cette posture est d'apporter un soutien autant personnel que professionnel. Le parrainage permet un échange entre une personne expérimentée et un jeune qui débute sa profession.

Selon Raucent, Verzat & Villeneuve (2010), il existe trois types de posture:







1. Posture fonctionnelle: L'accompagnatrice ou l'accompagnateur est un expert dans ses ressources afin de résoudre un problème.
2. Posture herméneutique: L'accompagnatrice ou l'accompagnateur se met en position d'écoute afin de permettre à l'accompagné de trouver ses propres ressources.
3. Posture réflexive et critique: L'accompagnatrice ou l'accompagnateur arrime l'aspect individuel et l'aspect collectif afin d'aider à penser pour faire des choix et prendre des décisions.

Le Bouedec, Du Crest, Pasquier & Stahl (2001), ont identifié trois types de registre du rôle de l'accompagnement dans l'éducation. Un registre fait référence à une posture d'accompagnement.

- Le registre de l'écoute: Permet à l'accompagnatrice ou l'accompagnateur « d'écouter, de poser des questions, de reformuler, de clarifier, de recentrer ou élargir » (p. 105-106).
- Le registre de l'analyse: Permet à l'accompagnée ou l'accompagné d'analyser sur des aspects qu'il ignore afin d'élargir sa vision et de s'orienter vers de nouvelles manières adaptées.
- Le registre de l'influence: Déstabiliser l'accompagnée ou l'accompagné afin de lui permettre d'explorer de nouvelles avenues.

Afin de bien utiliser ces trois registres, Le Bouedec, Du Crest, Pasquier & Stahl (*Ibid.*) mentionnent trois principes éthiques à respecter. Le premier principe est celui de la bienfaisance. Ce principe fait appel au bien-être de l'apprenante ou de l'apprenant tout en cherchant le meilleur intérêt pour elle ou pour lui. Le deuxième principe est celui de l'autonomie. Autrement dit, l'accompagnement se fait en établissant un contrat avec l'apprenante ou l'apprenant afin de miser sur la responsabilité de chacun et de fournir des repères pour établir une relation de réciprocité. Le dernier principe est celui de l'alliance. L'accompagnement se fait en pleine sollicitude avec l'apprenante ou l'apprenant. L'ouverture et la volonté de s'engager sont des éléments essentiels chez l'apprenante ou l'apprenant et chez l'enseignante ou l'enseignant. L'enseignante ou l'enseignant doit être à l'écoute et se servir de son discernement afin de guider l'apprenante ou l'apprenant dans son cheminement. À la lumière de cette recension, la chercheuse a regroupé dans le tableau 6 ci-dessous les postures et les registres des auteures et auteurs mentionnés ci-dessus afin de constater les similitudes et les complémentarités de cinq postures sur sept de Paul (2004), les postures de Raucent, Verzat & Villeneuve (2010) et les postures de Le Bouedec, Du Crest, Pasquier & Stahl (2001). La chercheuse n'a pas observé de similitude et de complémentarité pour les postures de mentorat et de solidarité transgénérationnelle ainsi que celle du sponsoring et l'idée de parrainage de Paul (2004). La chercheuse n'a pas retenu les postures du compagnonnage et l'idée de transmission de Paul (2004), car celles-ci sont orientées davantage sur le monde du travail et non sur le rôle d'une enseignante ou d'un enseignant.

Tableau 6
Les types d'accompagnement

Les cinq postures de Paul (2004) et les similitudes et les complémentarités avec les auteures et les auteurs suivants: Raucent, Verzat & Villeneuve (2010), Le Bouedec, Du Crest, Pasquier & Stahl (2001), et les deux autres postures de Paul (2004).	
Le coaching: L'apprenante ou l'apprenant doit développer ses compétences afin de s'auto suffire dans sa profession. Dans le domaine de l'éducation, le coaching fait référence à une action qui demande du temps. Guider et supporter l'apprenante ou l'apprenant à développer ses compétences et la ou le supporter à développer les compétences demandées pour sa réussite.	 Le registre de l'écoute: Permet à l'accompagnatrice ou l'accompagnateur « d'écouter, de poser des questions, de reformuler, de clarifier, de recentrer ou élargir » (Le Bouedec, Du Crest, Pasquier & Stahl, 2001, p. 105-106).
Le counseling: Diriger vers l'intérieur de la personne, vers les forces de la personne. La personne entre à l'intérieur de son soi et de son environnement. L'espace-temps est important afin de permettre cet objectif.	 Posture herméneutique: L'accompagnatrice ou l'accompagnateur se met en position d'écoute afin de permettre à l'accompagnée ou l'accompagné de trouver ses propres ressources. Raucent, Verzat & Villeneuve (2010).
Le conseil et la consultante: Expert dans son domaine. « Restaurer le pouvoir d'agir (réfléchir, choisir, décider, élaborer un projet). La centration est sur la personne et ses champs d'interaction » (Paul, 2004. p. 35)	 Posture fonctionnelle: L'accompagnatrice ou l'accompagnateur est un expert dans ses ressources afin de résoudre un problème. (Raucent, Verzat & Villeneuve 2010).  Le registre de l'influence: Destabiliser l'accompagnée ou l'accompagné afin de lui permettre d'explorer de nouvelles avenues. (Le Bouedec, Du Crest, Pasquier et Stahl, 2001).
Le tutorat: Présent auprès des novices. Permet la transmission des valeurs et donne accès à un modèle que l'accompagnée ou l'accompagné peut imiter. Permet une réflexion tout en étant dans l'action. Permet de travailler le développement de l'individu et ainsi que son développement professionnel.	 Le registre de l'analyse: Permet à l'accompagnée ou l'accompagné d'analyser des aspects qu'elle ou qu'il ignore afin d'élargir sa vision et de s'orienter vers de nouvelles manières adaptées. (Le Bouedec, Du Crest, Pasquier & Stahl, 2001).
Les médiateurs: En pédagogie, la médiation met l'emphasis sur les activités pédagogiques permettant le développement d'une autonomie chez l'apprenante ou l'apprenant. Les activités ont comme objectif de former et d'expliquer à l'apprenante ou l'apprenant afin que celle-ci ou celui-ci puisse elle-même ou lui-même donner un sens et l'expliquer à nouveau à une autre personne.	 Posture réflexive et critique: L'accompagnatrice ou l'accompagnateur arrime l'aspect individuel et l'aspect collectif afin d'aider à penser pour faire des choix et prendre des décisions. (Raucent, Verzat & Villeneuve, 2010).

Les cinq postures de Paul (2004) et les similitudes et les complémentarités avec les auteures et les auteurs suivants: Raucant, Verzat & Villeneuve (2010), Le Bouedec, Du Crest, Pasquier & Stahl (2001), et les deux autres postures de Paul (2004).

Le mentorat et la solidarité transgénérationnelle:

Rôle du passeur: « homme expérimenté, passeur intergénérationnel » (Paul, 2004, p. 43).

La personne nécessite un contact avec les personnes d'expérience, soit les aînés.

Le processus du mentorat est orienté vers l'identité.



Pas de similitude et de complémentarité observées par la chercheuse:

Le sponsoring et l'idée de parrainage:

Apporter un soutien autant personnel que professionnel.

Permet un échange entre une personne expérimentée et un jeune qui débute sa profession.



Pas de similitude et de complémentarité observées par la chercheuse.

La posture du coaching définie par Paul rejoint celle du registre de l'écoute de Le Bouedec, Du Crest, Pasquier & Stahl (*Ibid.*), car l'accompagnatrice ou l'accompagnateur se met en position d'écoute, pose des questions, clarifie afin que l'apprenante ou l'apprenant puisse s'auto suffire dans sa profession.

Le counseling décrit par Paul (2004) et la posture herméneutique décrit par Raucant, Verzat & Villeneuve (2010) visent l'intériorisation de l'apprenante ou l'apprenant.

Le type conseil et la consultante de Paul (2004) rejoint la posture fonctionnelle de Raucant, Verzat & Villeneuve (2010), car ils sont experts en résolution de problèmes. Paul (2004) et Raucant, Verzat & Villeneuve (2010) se complètent avec le registre de l'influence par Le Bouedec, Du Crest, Pasquier et Stahl (2001). C'est-à-dire que l'apprenante ou l'apprenant est déstabilisé afin de pouvoir s'ouvrir sur des nouvelles avenues.

La posture du tutorat de Paul (2004) rejoint le registre de l'analyse des auteurs Le Bouedec, Du Crest, Pasquier & Stahl (2001), par le fait que l'apprenante ou l'apprenant est en mode de réflexion tout en étant dans l'action et tout en analysant sur aspects qu'elle ou qu'il ignore pour s'ouvrir sur de nouvelles façons adaptées.

La posture des médiateurs de Paul (2004) et la posture réflexive et critique de Raucent, Verzat & Villeneuve (2010) se complètent par le fait que l'apprenant développe, à travers les activités pédagogiques, une certaine autonomie pour faire des choix ou prendre des décisions afin qu'elle ou qu'il puisse donner un sens à leur apprentissage et l'expliquer à une autre personne. Autrement dit, permettre une autonomie.

Dans cet essai, la chercheuse a utilisé les cinq postures de Paul en incluant celles de Raucent, Verzat & Villeneuve (*Ibid.*) et celles de Le Bouedec, Du Crest, Pasquier & Stahl (*Ibid.*).

3. ENSEIGNEMENT ET ACCOMPAGNEMENT

Enseigner est le rôle premier d'une enseignante ou d'un enseignant au niveau collégial. Dans la littérature, il existe plusieurs distinctions à faire concernant l'enseignement au niveau collégial. Saint-Onge (1993) définissait le mot enseignement selon trois niveaux. Le premier niveau était relié à toutes les activités professionnelles. Autrement dit, dans les fonctions de l'enseignante ou de l'enseignant, elle ou il participe à différentes activités exigées par son employeur, telles que des activités syndicales, des activités éducatives, des activités départementales, *etc.* Le deuxième niveau est orienté vers les activités d'enseignement. Ce niveau vise à choisir et à organiser les connaissances à enseigner afin de trouver le meilleur chemin pour que l'étudiante ou l'étudiant puisse les intégrer à travers diverses méthodes d'enseignement. Le troisième niveau vise les activités de médiation. Ce sont des activités dans lesquelles l'enseignante ou l'enseignant est en interaction directe avec l'étudiante ou l'étudiant. Ces activités sont au cœur de l'engagement professionnel et de l'enseignement. Ces activités de médiation permettent d'établir une relation qui va guider l'étudiante ou l'étudiant dans l'apprentissage de nouvelles connaissances ou de nouvelles capacités (*Ibid.*). Selon Goulet (1995), l'enseignement postsecondaire a pour responsabilité de transmettre des compétences générales, spécifiques et orientées vers le marché du travail.

Le terme accompagnement est orienté davantage vers le développement de l'autonomie de la personne afin qu'elle ou qu'il trouve sa propre identité. Selon Biémar

et Charlier, (2012), Raucent, Verzat & Villeneuve (2010), le rôle de l'accompagnement vise à guider la personne afin qu'elle puisse atteindre ses objectifs. Ce rôle consiste également à déstabiliser la personne tout en la soutenant pour qu'elle puisse progresser. D'après St-Germain (2008), l'objectif d'accompagner est de se concentrer sur les besoins de la personne. Tel que mentionné par Paul (2004) accompagner signifie se joindre à une personne pour aller où elle va tout en respectant son rythme.

À la lumière des écrits consultés, la chercheuse a choisi de faire ressortir le mot *accompagner* avec le sens du mot guider qui rejoint autant l'enseignement que l'accompagnement. Selon Saint-Onge (1993), un des rôles de l'enseignement est de guider l'étudiante et l'étudiant dans l'intégration de nouvelles connaissances. Selon Biémar et Charlier (2012) et Verzat (2010), un des rôles de l'accompagnement est également de guider l'autre vers l'atteinte de ses objectifs. Il est intéressant de constater une similitude dans ces deux rôles.

4. FAÇONS DE FAIRE RELIÉES À L'ACCOMPAGNEMENT

Legendre définit le mot stratégie comme: « une façon de procéder pour atteindre un but » (Legendre, 1988, p. 523). Dans le cadre de cet essai, la chercheuse souhaite identifier des façons de faire en accompagnement qui faciliteront le développement des attitudes professionnelles chez l'étudiante et l'étudiant. C'est pour cette raison que l'expression *façons de faire* sera utilisée dans le cadre de cet essai.

Dans les sections ci-dessous, la chercheuse a dégagé les façons de faire de l'enseignante et de l'enseignant reliées aux trois étapes d'intériorisation de Morissette et Gingras (1989) et les six étapes de l'apprentissage significatif de Grisé et Trottier (1997) afin de faire ressortir celles qui faciliteront le développement des attitudes professionnelles auprès des étudiantes et des étudiants en Techniques d'éducation spécialisée.

4.1 Les trois étapes d'intériorisation de Morissette et Gingras

Il est pertinent d'insérer dans cet essai les trois étapes d'intériorisation d'une attitude élaborée par Morissette et Gingras (1989), mentionnées dans le tableau 4, car il est question d'accompagner l'étudiante et l'étudiant à développer des attitudes

professionnelles en lien avec la profession d'éducation spécialisée tout au long du parcours scolaire.

Le tableau 7 ci-dessous représente les trois étapes d'intériorisation d'une attitude élaborée par Morissette et Gingras (1989) ainsi que les façons de faire de l'enseignante et de l'enseignant à l'intérieur de ces trois catégories d'intériorisation. La section « ce que fait l'élève » de Morissette et Gingras (1989) n'a pas été retenue, car la chercheuse mise avant tout sur les façons de faire en accompagnement facilitant le développement des attitudes professionnelles auprès de l'étudiante et de l'étudiant chez les enseignantes et les enseignants.

Tableau 7
Trois catégories de l'intériorisation d'une attitude de Morissette et Gingras (1989)

Catégories	Ce que fait l'enseignant
Réception: L'élève est sensibilisé à l'attitude.	Il fait ressurgir les expériences antérieures reliées à l'attitude. Il crée la curiosité, la motivation, les émotions. Il guide l'attention vers l'information vraiment importante. Il donne l'information ou guide son exploration. Il fait dire, simuler, agir, voir, sentir, pour mieux recevoir.
Réponse: L'élève expérimente l'attitude.	Il suscite des expériences satisfaisantes et sécurisantes variées et nombreuses. Il aide à nommer, à analyser et à évaluer son vécu et à en tirer des informations.
Valorisation: L'élève améliore et soutient sa pratique de l'attitude.	Il aide l'élève à revenir sur les dynamismes de son vécu. Il favorise des occasions de confirmations des convictions. Il oriente les énergies vers de nouvelles actions conformes à l'attitude.

Source: Morissette et Gingras 1989, p. 122

4.2 Les six étapes de l'apprentissage significatif de Grisé et Trottier (1997)

Les six étapes de l'apprentissage significatif ont comme objectif de permettre à l'étudiante et l'étudiant de participer, soit durant les cours ou en stage, à une démarche progressive d'apprentissage. « Cet apprentissage significatif constitue le processus essentiel à l'acquisition par l'élève d'attitudes professionnelles ». (Grisé et Trottier, 1997, p. 132). Les six étapes sont les suivantes:

1. **La perception globale:** L'étudiante ou l'étudiant se construit une image affective de la situation vécue.
2. **La conceptualisation de l'émotion:** L'étudiante ou l'étudiant utilise des opérations mentales afin de nommer les objets reliés à l'affectivité (nommer les émotions).
3. **L'évaluation:** L'étudiante ou l'étudiant fait une autoévaluation des comportements qu'il a utilisés face à une situation d'apprentissage en ayant un regard sur les exigences demandées face à sa future profession.
4. **La mise en application:** L'étudiante ou l'étudiant utilise ses nouveaux apprentissages dans des situations concrètes.
5. **L'attribution de signification:** L'étudiante ou l'étudiant intègre consciemment ses nouveaux acquis au niveau affectif et cognitif.
6. **Transfert:** L'étudiante ou l'étudiant utilise ses acquis dans des situations complexes.

Le tableau 8 ci-dessous représente les trois catégories de l'intériorisation d'une attitude et les façons de faire de l'enseignante ou l'enseignant pour chacune d'elle de Morissette et Gingras (1989) ainsi que les six étapes de l'apprentissage significatif de Grisé et Trottier (1997). La chercheuse a voulu faire ressortir les similitudes de ces auteures et auteurs, car elles misent sur un travail d'intériorisation lors de l'accompagnement du personnel enseignant afin que les attitudes professionnelles deviennent significatives chez l'étudiante et de l'étudiant tout au long du programme d'études en TÉS.

Tableau 8
Façons de faire en accompagnement

Les trois catégories de l'intériorisation d'une attitude et ce que fait l'enseignant Morissette et Gingras (1989)	Les similitudes	Les six étapes de l'apprentissage significatif de Grisé et Trottier (1997) « Cet apprentissage significatif constitue le processus essentiel à l'acquisition par l'élève d'attitudes professionnelles ». (Grisé, Trottier, 1997, p. 132):
<p>1- RÉCEPTION: L'élève est sensibilisé à l'attitude.</p> <p>Ce que fait l'enseignant:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il fait ressurgir les expériences antérieures reliées à l'attitude. • Il crée la curiosité, la motivation, les émotions. • Il guide l'attention vers l'information vraiment importante. • Il donne l'information ou guide son exploration. • Il fait dire, simuler, agir, voir, sentir, pour mieux recevoir. 		<p>1- La perception globale: L'étudiante ou l'étudiant se construit une image affective de la situation vécue.</p> <p>2- La conceptualisation de l'émotion: L'étudiante ou l'étudiant utilise des opérations mentales afin de nommer les objets reliés à l'affectivité (nommer les émotions).</p>
<p>2- RÉPONSE: L'élève expérimente l'attitude.</p> <p>Ce que fait l'enseignant:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il suscite des expériences satisfaisantes et sécurisantes variées et nombreuses. • Il aide à nommer, à analyser et à évaluer son vécu et à en tirer des informations. 		<p>3- L'évaluation: L'étudiante ou l'étudiant fait une autoévaluation des comportements qu'il a utilisés face à une situation d'apprentissage en ayant un regard sur les exigences demandées face à sa future profession.</p> <p>4- La mise en application: L'étudiante ou l'étudiant utilise ses nouveaux apprentissages dans des situations concrètes.</p>
<p>3- VALORISATION: L'élève améliore et soutient sa pratique de l'attitude</p> <p>Ce que fait l'enseignant:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il aide l'élève à revenir sur les dynamismes de son vécu. • Il favorise des occasions de confirmations des convictions. • Il oriente les énergies vers de nouvelles actions conformes à l'attitude. 		<p>5- L'attribution de signification: L'étudiante ou l'étudiant intègre consciemment ses nouveaux acquis au niveau affectif et cognitif.</p> <p>6- Transfert: L'étudiante ou l'étudiant utilise ses acquis dans des situations complexes.</p>

5. OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE L'ESSAI

L'objectif général de cet essai est de définir le rôle de l'accompagnement chez l'enseignante et l'enseignant dans le développement des attitudes professionnelles afin de permettre un travail d'intériorisation auprès de l'étudiante et l'étudiant pour qu'elle ou qu'il soit prêt à intégrer sa profession. Ce qui amène à soulever la question de cet essai: Dans quelle mesure l'accompagnement des enseignantes et des enseignants favorise-t-il le développement des attitudes professionnelles adéquates chez les étudiantes et les étudiants en TÉS au Cégep de Saint-Jérôme? Afin de répondre à cette question, voici les deux objectifs spécifiques:

- Identifier, à l'aide d'un questionnaire, les perceptions des enseignantes et des enseignants du programme d'études en TÉS du Cégep de Saint-Jérôme quant aux types d'accompagnement appropriés au développement des attitudes professionnelles en TÉS. Uniformiser le tout
- Identifier, à l'aide d'entrevues semi-dirigées, les perceptions des enseignantes et des enseignants du programme d'études en TÉS du Cégep de Saint-Jérôme sur les façons de faire en accompagnement facilitant le développement des attitudes professionnelles en TÉS.

TROISIÈME CHAPITRE

LA MÉTHODOLOGIE

Dans la première partie de ce chapitre, l'approche méthodologique et le type d'essai seront définis. Ensuite, il y aura une description des participantes et participants, suivi du déroulement de la recherche. Les techniques et les instruments de collecte de données seront présentés et les méthodes de traitement et d'analyse des données seront expliquées. En terminant, les moyens pris pour assurer la scientificité seront abordés ainsi que les aspects éthiques.

1. L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

L'approche qualitative a été utilisée dans cet essai. La recherche qualitative « étudie les participants dans leur milieu naturel et essaie de donner un sens ou d'interpréter les phénomènes en se fondant sur les significations qu'ils donnent à ces derniers » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 30). La chercheuse souhaitait mieux comprendre les perceptions des enseignantes et des enseignants sur les types d'accompagnement appropriés ainsi que les façons de faire afin de mieux guider l'étudiante et l'étudiant dans le développement des attitudes professionnelles demandées par la profession.

1.1 La posture épistémologique

La chercheuse a choisi de mener une recherche qualitative/interprétative. Tel que mentionné par Karsenti et Savoie-Zajc (2004): « La recherche relevant de la démarche qualitative/interprétative se situe au cœur même de la vie quotidienne et cherche à mieux comprendre pour ensuite agir sur elle » (*Ibid.*, p. 125). Dans cet essai, la chercheuse voulait comprendre comment les enseignantes et les enseignants définissent l'accompagnement dans le développement des attitudes professionnelles. Cette posture misait sur le rôle actif des participantes et des participants. Les échanges entre les participantes et participants et la chercheuse ont permis de faire ressortir les façons de faire facilitant l'accompagnement des étudiantes et des étudiants dans le développement des attitudes professionnelles.

1.2 Le type de recherche

Tel que mentionné par l'Université de Sherbrooke (2015a), le type de recherche que la chercheuse a retenu a été l'étude de cas, dans le pôle de la recherche qui consiste à améliorer les connaissances dans un domaine précis. L'intention de ce pôle est de généraliser et ou de transférer de nouvelles connaissances (*Ibid.*). Le but de la chercheuse a été de relever les types d'accompagnement appropriés et les façons de faire en accompagnement facilitant le développement des attitudes professionnelles auprès des étudiantes et étudiants. Fortin et Gagnon (2016) mentionnent que l'étude de cas permet d'obtenir un état de la situation réelle dans son contexte afin de l'analyser pour observer la façon que les phénomènes se manifestent et évoluent. Dans cet essai, la chercheuse a identifié les types d'accompagnement les plus appropriés des enseignantes et des enseignants du programme TÉS concernant le développement des attitudes professionnelles. Également, à travers des tableaux synthèses, elle a ressorti l'expérience terrain de quelques enseignantes et enseignants sur les façons de faire en accompagnement qui pourraient faciliter le développement des attitudes professionnelles des étudiantes et des étudiants.

2. LES PARTICIPANTES ET LES PARTICIPANTS À L'ÉTUDE

Dans le cadre de cet essai, la chercheuse a invité par courriel les 21 enseignantes et enseignants du département des Techniques d'éducation spécialisée au Cégep de Saint-Jérôme à participer à sa recherche. De ce nombre, nous pouvons décrire le profil suivant au moment de réaliser la recherche: douze personnes avaient plus de dix ans d'ancienneté, sept personnes avaient entre cinq et dix ans d'ancienneté et deux personnes avaient moins de cinq ans d'ancienneté. Il est pertinent de mentionner que ces enseignantes et ces enseignants ont acquis, dans le passé, au moins sept années d'expérience de travail dans le domaine de l'intervention avant de se diriger vers l'enseignement dans le programme d'études en TÉS au Cégep de Saint-Jérôme. Certaines enseignantes et certains enseignants ont travaillé dans des écoles primaires ou secondaires, d'autres dans des organismes communautaires auprès de différentes clientèles (jeunes, adolescents, familles, etc.), d'autres dans les centres intégrés de santé et de services sociaux (centres jeunesse, centres de réadaptation, CLSC, CHSLD, etc.).

L'échantillonnage non probabiliste a été retenu dans cet essai: « Les échantillons non probabilistes sont plutôt choisis sur la base des caractéristiques de la population » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 263). La chercheuse a ciblé une population dans un contexte précis, soit le personnel enseignant du département des TÉS du Cégep de Saint-Jérôme, afin d'être cohérente avec sa question de départ. Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2004), l'échantillonnage est choisi selon certaines caractéristiques. La chercheuse a ciblé trois caractéristiques: Les participantes et participants devaient avoir un intérêt pour le sujet, être disponibles et enseigner à temps plein au département des TÉS du Cégep de Saint-Jérôme. Tout le personnel du département répondait à ces caractéristiques mentionnées ci-haut. Pour l'échantillonnage des entrevues semi-dirigées, la chercheuse s'est limitée à trois participantes et participants.

3. LES TECHNIQUES ET LES INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES

Afin de répondre aux objectifs de cet essai, la chercheuse a ciblé deux instruments de collectes de données, soit le questionnaire et l'entrevue semi-dirigée. Le questionnaire visait toutes les enseignantes et tous les enseignants de ce département afin d'identifier les types d'accompagnement appropriés dans le développement des attitudes professionnelles. Le deuxième instrument, soit l'entrevue semi-dirigée, visait à identifier les façons de faire en accompagnement facilitant le développement des attitudes professionnelles auprès des étudiantes et des étudiants en TÉS. Dans cet essai, la collecte de données a été faite en deux temps. La première collecte a été la passation du questionnaire en utilisant l'échantillonnage par convenance (Fortin et Gagnon, 2016). La chercheuse a créé et distribué le questionnaire par le biais du logiciel *Google Forms* qui permet de faciliter les processus de collecte et d'analyse de données. À travers ce questionnaire, la chercheuse souhaitait faire ressortir les types d'accompagnement appropriés en lien avec un sujet au cœur même du métier de TÉS, soit le développement des attitudes professionnelles. L'élaboration du questionnaire a nécessité beaucoup de rigueur dans le choix des mots et des types de questions. Sur les 21 enseignantes et enseignants de ce département, 19 ont répondu au questionnaire.

La deuxième collecte de données a été l'entrevue semi-dirigée afin d'identifier des façons de faire en accompagnement facilitant le développement des attitudes

professionnelles chez les étudiantes et les étudiants. Le but de l'entrevue était de permettre un échange entre les participantes et participants et la chercheuse. Cette deuxième collecte de données a été faite auprès de trois personnes volontaires, enseignantes et enseignants du département des Techniques d'éducation spécialisée du Cégep de Saint-Jérôme. L'échantillonnage par convenance a été utilisé. Ce type d'échantillonnage consistait à choisir des participantes et des participants au fur et à mesure qu'elles ou qu'ils se manifestaient jusqu'à l'atteinte souhaitée de l'échantillon qui était demandé (Fortin et Gagnon, 2016). La chercheuse a misé sur les mêmes critères mentionnés ci-dessus: Les participantes et participants devaient avoir un intérêt pour le sujet, être disponibles et enseigner à temps plein au département des TÉS au Cégep de Saint-Jérôme.

L'entrevue semi-dirigée visait une meilleure compréhension dans les façons de faire en accompagnement qui pourraient faciliter le développement des attitudes professionnelles de l'étudiante et de l'étudiant tout au long des études collégiales. Des questions ouvertes ont été utilisées afin de favoriser les échanges et de connaître leurs opinions.

4. ÉLABORATION DES OUTILS DE COLLECTES DE DONNÉES

Dans cette section, il sera question de décrire les deux outils de collecte de données utilisés dans cet essai.

4.1 Le questionnaire

Le questionnaire (annexe H) a été le premier outil utilisé pour répondre au premier objectif de cet essai soit d'identifier les perceptions des enseignantes et des enseignants du programme quant aux types d'accompagnement appropriés au développement des attitudes professionnelles. La chercheuse a choisi cet outil car il permet de recueillir de l'information sur des « événements ou des situations connus, sur des attitudes, des croyances, des connaissances, des impressions et des opinions » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 326). En effet, la chercheuse souhaitait connaître les impressions et les opinions des enseignantes et enseignants reliées aux types d'accompagnement appropriés dans le développement des attitudes professionnelles. Tel que mentionné par Fortin et Gagnon (2016), le questionnaire permettait une

souplesse dans la manière de recueillir l'information. Les sept types posture de Paul (2004), Raucourt, Verzat & Villeneuve (2010), Du Crest, Le Bouedec, Pasquier & Stahl (2001) ont servi de base au questionnaire.

Pour construire le questionnaire, la chercheuse s'est inspirée de Lussier (2012) et Beaudoin (2013). Lussier (2012) a construit un questionnaire relié à l'accompagnement au regard de l'enseignement et l'évaluation des attitudes et Beaudoin (2013) sur les savoir-être signifiants dans le programme TÉS du Cégep de Granby-Haute-Yamaska.

La chercheuse a élaboré 13 questions (annexe H) réparties en cinq types. Les trois premières questions, reliées à la signification du terme d'accompagnement, sont de type fermé. Ensuite, nous posons sept questions à choix multiples reliées aux types d'accompagnement. Puis, une question permettait aux enseignantes et aux enseignants de classer, par ordre de rang, les types d'accompagnement les plus appropriés au moins appropriés selon leur perception. De plus, la chercheuse a utilisé une question ouverte afin que chaque participante ou participant puisse s'exprimer sur le type d'accompagnement qu'elle ou qu'il considérait le plus approprié. Pour terminer ce questionnaire, il y avait une question dichotomique qui permettait à chaque personne d'indiquer, pour chaque type d'accompagnement, s'il l'utilise ou non dans son rôle d'enseignante ou d'enseignant.

Pour la validation du questionnaire, la chercheuse a demandé l'aide de trois personnes du Cégep de Saint-Jérôme : une conseillère pédagogique, un conseiller pédagogique qui avait une expertise dans la passation des questionnaires en ligne et un enseignant sans charge de cours qui avait une expertise dans le domaine de la recherche. La direction du projet de recherche dans le cadre du programme Performa de l'Université de Sherbrooke a également approuvé la version finale du questionnaire.

Le questionnaire a été distribué en ligne à l'aide de l'application gratuite de *Google Forms*. Cet outil était facilement accessible pour toutes les personnes invitées à participer. Il présentait l'avantage de rendre le questionnaire simple et rapide à remplir. À la fin de la passation du questionnaire, elles ou ils devaient simplement cliquer sur le bouton Envoyer et la chercheuse recevait automatiquement les réponses. Cet outil a également facilité la compilation des réponses en lien avec chaque question. La figure 4 ci-dessous montre l'écran d'accueil de notre questionnaire sur le site web de *Google Forms*.

Questionnaire

Ce questionnaire a pour but d'identifier les types d'accompagnement les plus appropriés auprès des étudiants dans le développement des attitudes professionnelles tout au long de leur formation académique. Ce questionnaire va permettre de répondre à un des deux objectifs de cette recherche: Identifier les perceptions des enseignants du programme sur les types d'accompagnement les plus appropriés au développement des attitudes professionnelles.

L'accompagnement se définit comme un soutien auprès de l'étudiant afin que celui-ci développe une autonomie dans laquelle il sera en mesure de mobiliser ses ressources intérieures afin de développer les attitudes professionnelles demandées par la profession.

SUIVANT

Page 1 sur 2

Figure 4 Page d'accueil du questionnaire en ligne sur le site *Google Forms*

La deuxième page du questionnaire en ligne sur *Google Forms* comportait les 13 questions (voir annexe H). La figure 5 ci-dessous présente la question huit qui permettait aux participantes et aux participants de mettre en ordre les types d'accompagnement du plus approprié au moins approprié en lien avec le développement des attitudes professionnelles de leurs étudiantes et de leurs étudiants.

8. Dans votre rôle d'enseignant, en ordre d'importance, quels types d'accompagnement permet le développement des attitudes professionnelles de vos étudiants. Pour chaque type d'accompagnement, indiquez votre choix de 1 à 7. Le chiffre 1 étant le plus approprié et le chiffre 7 étant le moins approprié. *

	1	2	3	4	5	6	7
Le coaching	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le counseling	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le conseiller	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le tutorat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le mentorat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le médiateur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le parrainage	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Figure 5 Exemple d'une question du questionnaire en ligne de *Google Forms*

Le questionnaire a été rempli au cours de la deuxième semaine de février 2018 par 19 enseignantes et enseignants sur un potentiel de 21. La chercheuse a constaté de nombreux avantages à utiliser l'application *Google Forms* pour la création et la passation du questionnaire. Cet outil est accessible, gratuit et la compilation de certaines de données de base se fait automatiquement.

4.2 L'entrevue semi-dirigée

L'entrevue semi-dirigée (annexe I) a été utilisée pour compléter la collecte de données et répondre au deuxième objectif, soit d'identifier les perceptions des enseignantes et des enseignants en TÉS du Cégep de Saint-Jérôme à propos des façons de faire en accompagnement facilitant le développement des attitudes professionnelles. Selon Fortin et Gagnon (2016), l'entrevue semi-dirigée demande d'élaborer un canevas

de questions dans lequel il y a des thèmes et des sous-thèmes abordés associés à la question. La chercheuse a construit les questions de l'entrevue semi-dirigée en utilisant les façons de faire en accompagnement selon les trois catégories de l'intériorisation d'une attitude et ce que fait l'enseignant de Morissette et Gingras (1989) et les six étapes de l'apprentissage significatif de Grisé et Trottier (1997).

Selon Fortin et Gagnon (2016), la chercheuse a pris en compte que les questions devaient être courtes, neutres, ouvertes et surtout qu'elles devaient être reliées à un concept afin de permettre une conversation informelle. Autrement dit, la chercheuse a ciblé le concept d'accompagnement relié au développement des attitudes professionnelles pour orienter la discussion tout en permettant aux participantes et aux participants de s'exprimer librement.

5. LE DÉROULEMENT

Une demande de formulaire de dépôt de dossier à des fins d'évaluation éthique du Cégep de Saint-Jérôme a été déposée au début du mois de décembre 2017 au bureau de la personne responsable de la recherche. La chercheuse a reçu l'autorisation du Cégep au début du mois de janvier 2018 (Annexe J).

La chercheuse a débuté la construction du questionnaire au début du mois de décembre 2017. La validation du questionnaire s'est faite auprès d'une conseillère pédagogique du Cégep ainsi qu'auprès de la direction d'essai à la fin du mois de décembre 2017. La chercheuse a ouvert un compte *Google Forms* au début du mois de janvier 2018 afin de créer le questionnaire en ligne. Ensuite, un des collègues de la chercheuse lui a donné de la rétroaction pour l'amélioration du contenu à la mi-janvier 2018. À la fin du mois de janvier 2018, la chercheuse a également demandé le support d'un conseiller pédagogique qui avait une expertise dans l'utilisation du logiciel *Google Forms* afin de valider le fonctionnement avant de procéder à l'envoi officiel de l'invitation à remplir le questionnaire. Le questionnaire a été envoyé par courriel à toutes les enseignantes et à tous les enseignants du département des Techniques d'éducation spécialisée du Cégep de Saint-Jérôme le 7 février 2018. Les participants et participants avaient une semaine pour répondre au questionnaire.

La chercheuse a fait les entrevues semi-dirigées au début du mois de juin 2018. Les participantes et les participants ont été choisis selon un échantillonnage par convenance. La chercheuse a envoyé une lettre d'invitation à participer à l'entrevue à toutes les enseignantes et les enseignants de ce département en spécifiant que le choix se fera sur les trois premières personnes qui auront manifesté leur intérêt. Pour éviter un biais, la chercheuse a demandé, dans sa lettre d'invitation aux participantes et aux participants, d'indiquer leur intérêt à participer à l'entrevue à la conseillère pédagogique responsable de PERFORMA de son cégep. Il est important de mentionner que les entrevues ont été enregistrées afin de permettre une transcription des données en verbatim. Tel que mentionné par Fortin et Gagnon (2016), un contact a été fait avant l'entrevue auprès des trois participantes et participants afin de préciser le but de l'entrevue, la confidentialité des données et aussi d'obtenir leur consentement.

6. LA DÉMARCHE D'ANALYSE

Dans cet essai, pour analyser les données, la chercheuse a procédé en suivant les trois étapes recommandées par Fortin et Gagnon (2010): « le chercheur commence par organiser les renseignements recueillis. Il entreprend ensuite la lecture des transcriptions d'entrevues ou d'observations, rédige des mémos et interprète les données » (Fortin et Gagnon 2010, p. 475). Donc, pour le questionnaire, la chercheuse a imprimé le rapport des réponses fermées et à choix multiples de *Google Forms*. Pour la question ouverte du questionnaire, la chercheuse a retranscrit les propos des participantes et des participants en les regroupant selon les types d'accompagnement. Pour les entrevues semi-dirigées, la chercheuse a enregistré les entrevues et ensuite, elle a retranscrit tous les commentaires des participantes et participants.

6.1 L'analyse des données du questionnaire

Tout d'abord, à l'aide du logiciel *Google Forms*, la chercheuse a compilé les données quantitatives en lien avec les questions fermées. Ensuite, la chercheuse a imprimé et numéroté les 19 formulaires. Elle a repris chacune des questions et réponses des 19 formulaires en bâtissant des tableaux afin de mieux analyser les données.

Ensuite, la chercheuse a opté pour une analyse descriptive qui a pour but: « de fournir un aperçu de l'ensemble des caractéristiques des participants et d'examiner la

distribution des valeurs des principales variables » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 442).

Ce type d'analyse permettait d'obtenir un portrait des types d'accompagnement appropriés pour favoriser le développement des attitudes professionnelles des étudiantes et des étudiants en TÉS. L'analyse descriptive répondait bien à cet objectif.

Également, dans ce questionnaire, à la question de type ouverte neuf (voir l'annexe H), la chercheuse demandait aux participantes et aux participants d'expliquer en quoi le type d'accompagnement qu'elles ou qu'ils considéraient le plus approprié à la question huit permettait le développement des attitudes professionnelles des étudiantes et des étudiants. Pour compiler les données, la chercheuse a retranscrit mot à mot les commentaires des 19 enseignantes et enseignants. Elle a utilisé les codes E1 à E19 afin de maintenir la confidentialité. Les commentaires ont été triés et groupés afin de faire ressortir les types d'accompagnement les plus appropriés pour favoriser le développement des attitudes professionnelles.

6.2 L'analyse des données des entrevues semi-dirigées

Concernant l'entrevue semi-dirigée, la chercheuse a interviewé trois enseignantes et enseignants. Le temps accordé pour chacune des entrevues s'est étalé entre 35 min à 42 minutes. Le temps alloué pour traiter les données a été d'environ trois heures par entrevue. Donc, pour trois participantes et participants, la chercheuse a pris en moyenne neuf heures de traitement d'analyse des données. Ces données ont été résumées sous la forme de verbatim et groupées selon les trois grandes catégories de l'intériorisation d'une attitude de Morissette et Gingras (1989) et les six étapes de l'apprentissage significatif de Grisé et Trottier (1997). La méthode de l'analyse de données utilisée a été celle de l'analyse de contenu, car elle « permet de déterminer des comportements types, de dégager des thèmes et des tendances » (Fortin et Gagnon, 2010, p. 475). L'analyse de contenu a permis de traiter le contenu des données narratives de manière à faire ressortir les thèmes saillants et les tendances dégagées (*Ibid.*). Également, la chercheuse a utilisé les codes E-A, E-B et E-C pour assurer la confidentialité des commentaires des répondantes et des répondants.

Dans les entrevues semi-dirigées, la chercheuse souhaitait identifier les façons de faire en accompagnement facilitant le développement des attitudes professionnelles

auprès des étudiantes et des étudiants en TÉS. Les entrevues semi-dirigées ont été enregistrées afin de permettre à la chercheuse d'être plus attentive à l'autre.

7. LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

Dans toutes les étapes de sa recherche, la chercheuse a voulu appliquer les directives de l'Université de Sherbrooke (2015b) et du Cégep de Saint-Jérôme concernant l'éthique des recherches avec des êtres humains. En ce sens, elle a présenté le formulaire de conformité éthique du programme Performa (voir l'annexe E). De plus, elle a envoyé une demande d'autorisation éthique au Cégep de Saint-Jérôme qui a été acceptée (voir l'annexe J). Par ailleurs, la chercheuse a adopté des mesures en lien avec les deux principes: le respect du consentement libre et éclairé et le respect de la vie privée et des renseignements personnels.

7.1 Respect de la vie privée des renseignements personnels

On entend par respect de la vie privée d'être suffisamment informé du but de la recherche « afin d'évaluer les bénéfices et les risques potentiels de sa participation » (Fortin et Gagnon 2016, p.155). Dans cet essai, les participantes et participants ont été informés, par le biais d'une lettre, des objectifs, des modalités ainsi que des informations recherchées par la chercheuse. Il est important de mentionner que dans les lettres (voir annexes F et G), la chercheuse s'est engagée à garder les informations secrètes et ne pas les communiquer à quiconque sans l'autorisation de la participante et du participant. Les informations seront conservées au domicile de la chercheuse jusqu'à la fin du processus d'évaluation de l'essai.

Une lettre d'invitation expliquant le déroulement a été envoyée par courriel trois semaines avant le début de la passation du questionnaire et des entrevues semi-dirigées afin de leur permettre de réfléchir à leur implication et d'éviter une pression à y participer. Les participantes et participants ont été informés qu'elles et qu'ils étaient protégés par le couvert de l'anonymat. Les résultats du questionnaire et des entrevues semi-dirigées ont été traités sous forme de codage.

7.2 Respect du consentement libre, éclairé et continu

Dans sa lettre d'invitation à la passation du questionnaire (voir annexe F), la chercheuse a expliqué que chaque personne avait le choix de participer ou non à la recherche. Le fait de remplir le questionnaire en ligne *Google Forms* et de l'envoyer constituait un engagement volontaire à participer à la recherche. Ainsi, la signature d'un formulaire de consentement n'était pas requise. Dans le cas des entrevues semi-dirigées, les personnes s'engageaient en signant le formulaire de consentement (voir annexe G) qui stipulait la liberté de participer ou non et la possibilité de se retirer en tout temps.

À la suite de la lettre expliquant le but de la recherche, l'invitation à la passation du questionnaire ainsi qu'à l'entrevue semi-dirigée, les participantes et les participants ont eu le choix d'y participer ou non. En procédant de cette façon, nous avons obtenu un consentement « libre, éclairé et continu » (Fortin et Gagnon 2016, p. 158). Tel que mentionné dans un document de l'Université de Sherbrooke (2015 *b*) concernant les directives en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains, la chercheuse a précisé, dans son document d'information et dans son formulaire de consentement, que la participante ou le participant pouvait se retirer en tout temps et que le consentement était volontaire.

La passation du questionnaire s'est déroulée en ligne. Le consentement libre et éclairé a permis la participation volontaire des sujets à l'étude. Le consentement se faisait lorsque la participante ou le participant répondait ou non au questionnaire. Concernant l'entrevue semi-dirigée, les trois participantes et participants ont apposé leur signature sur le formulaire afin d'obtenir leur consentement (voir annexe G).

Il est important de mentionner que la chercheuse est également enseignante dans ce département. Il était dans son devoir d'agir professionnellement en respectant la dignité et la confidentialité de chaque participante et participant.

8. LES MOYENS POUR ASSURER LA RIGUEUR ET LA SCIENTIFICITÉ

La chercheuse a orienté sa démarche vers une pratique qui permettait d'être à la rencontre avec l'autre afin de mieux agir et comprendre sur le terme de l'accompagnement dans le développement des attitudes professionnelles. Dans cet essai, les critères méthodologiques ont été respectés afin d'assurer la rigueur et la scientificité. Nous présenterons ces critères dans les paragraphes suivants.

8.1 La crédibilité

Pour Karsenti et Savoie-Zajc (2004), la crédibilité permet de vérifier si l'interprétation des données est plausible. Pour Fortin et Gagnon (2016), plusieurs techniques sont proposées pour établir une crédibilité, telles que l'engagement prolongé sur le terrain, l'observation soutenue, la triangulation, *etc.* Le moyen que la chercheuse a retenu pour établir une crédibilité est la triangulation. Dans cet essai, la chercheuse a utilisé deux différents instruments de collecte de données soit le questionnaire et l'entrevue semi-dirigée. Elle a également sollicité l'aide de deux conseillères et conseillers pédagogiques et d'une personne ayant de l'expertise dans la recherche pour la validation du questionnaire. Sans oublier que l'interprétation des données a été basée selon plusieurs concepts théoriques afin de vérifier la plausibilité.

8.2 La transférabilité

Selon Fortin et Gagnon (2016), la transférabilité permet de transférer des conclusions tirées d'une recherche afin de les utiliser dans d'autres contextes similaires. Une des techniques proposées pour respecter ce critère est de s'assurer que les outils soient décrits d'une façon détaillée afin de permettre de porter un jugement pour pouvoir réutiliser les résultats de l'analyse dans d'autres contextes similaires. Dans le cadre de cet essai orienté vers une recherche interprétative, il y avait suffisamment d'informations détaillées reliées au contexte qui permettaient de tirer des résultats pour les transférer dans d'autres situations similaires et également applicables à plusieurs disciplines de la formation technique au collégial.

8.3 La fiabilité

Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2004), la fiabilité permet une cohérence entre les informations du début et celles de la fin. Autrement dit, il y a une constance qui s'observe du début jusqu'à la fin de la recherche. Dans cet essai, ce critère a été respecté par le fait que la chercheuse a utilisé deux outils de collecte de données soit le questionnaire et l'entrevue semi-dirigée afin de maintenir une cohérence. La cohérence a été assurée par les écrits des auteurs. Pour le questionnaire, la chercheuse s'est appuyée sur les auteures et auteurs suivants : Paul (2004), Raucent, Verzat & Villeneuve (2010), Du Crest, Le Bouedec, Pasquier & Stahl (2001). Pour l'entrevue semi-dirigée la chercheuse s'est appuyée sur les auteures et auteurs suivants : Morissette et Gingras (1989) et Grisé et Trottier (1997).

8.4 La confirmabilité

Pour Fortin et Gagnon (2016), ce critère vise sur l'objectivité reliée aux données d'une recherche. « Ce critère vise à s'assurer que les résultats reflètent bien les données et non le point de vue du chercheur » (*Ibid.*, p. 378). Ce critère a pour but d'éliminer toutes données subjectives. Pour éliminer ces données subjectives, Karsenti et Savoie-Zajc (2004) affirment que le respect de ce critère se fait par la cohérence des outils de collecte de données et la justification du choix de ceux-ci. Le tout se fait en cohérence avec la démarche d'analyse de l'essai et la vérification des données qui émergent de l'analyse par la direction de l'essai (Fortin, 2010).

Dans cet essai, les deux outils de collecte de données soit le questionnaire en ligne et l'entrevue semi-dirigée ont été élaborés en tenant compte des écrits de différentes auteures et différents auteurs. Pour le questionnaire relié aux types d'accompagnement, la chercheuse a retenu les types d'accompagnement en s'appuyant sur les écrits suivants : Paul (2004), Le Bouedec, Du Crest, Pasquier & Stahl (2001) et Raucent, Verzat & Villeneuve (2010). Pour l'entrevue semi-dirigée reliée aux façons de faire en accompagnement, la chercheuse s'est appuyée sur les auteures et auteurs suivants : Morissette et Gingras (1989) et Grisé et Trottier (1997).

QUATRIÈME CHAPITRE

PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION

Ce chapitre fait la présentation et l'analyse des données recueillies suite à la passation d'un questionnaire et aux entrevues semi-dirigées réalisés pour cet essai. Ces données recueillies nous ont permis d'obtenir des informations reliées aux deux objectifs spécifiques de cette recherche:

1. Identifier, à l'aide d'un questionnaire, les perceptions des enseignantes et des enseignants du programme d'études en TÉS du Cégep de Saint-Jérôme quant aux types d'accompagnement appropriés au développement des attitudes professionnelles en TÉS.
2. Identifier, à l'aide d'entrevues semi-dirigées, les perceptions des enseignantes et des enseignants du programme d'études en TÉS du Cégep de Saint-Jérôme sur les façons de faire en accompagnement facilitant le développement des attitudes professionnelles en TÉS.

Dans un premier temps, nous présenterons les données quantitatives et qualitatives reliées au questionnaire et les données qualitatives reliées aux trois entrevues semi-dirigées. Ensuite, nous interpréterons les résultats en fonction de nos deux objectifs spécifiques.

1. LA PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES QUANTITATIVES ET QUALITATIVES RELIÉES AU QUESTIONNAIRE

1.1 Taux de participation à la recherche

Tel que mentionné dans le chapitre précédent, à l'exception d'une personne qui a participé à la validation du questionnaire, la chercheuse a sollicité la participation des 21 enseignantes et enseignants à temps complet du département des TÉS du Cégep de Saint-Jérôme afin de répondre au questionnaire en ligne qu'elle avait téléversé sur la plateforme *Google Forms* au début du mois de février 2018. De ce nombre, 19 personnes ont répondu, ce qui équivaut à taux de participation de 90 %. Les données ont été compilées en mai 2018.

1.2 Présentation et interprétation des données quantitatives et qualitatives reliées au questionnaire

Dans cette section, nous présentons et interprétons les résultats de neuf questions qui ont permis de recueillir des données quantitatives. Les données qualitatives en lien avec une question de type ouverte (question neuf) sont présentées à la section 1.2.1 car elles mettent en lumière les commentaires et les témoignages des participantes et des participants.

Cette section a pour but d'identifier les types d'accompagnement les plus appropriés au développement des attitudes professionnelles auprès de l'étudiante et de l'étudiant.

Dans le tableau 9 ci-dessous, nous présentons la compilation des réponses à la première question générale de type fermé qui demandait si oui ou non les enseignantes et les enseignants accompagnaient les étudiantes et les étudiants dans le développement des attitudes professionnelles. La totalité des répondantes et des répondants ont répondu oui.

Tableau 9
Accompagnez-vous les étudiants dans le développement
des attitudes professionnelles?

	Nombre d'enseignantes ou d'enseignants	Pourcentage
Oui	19	100 %
Non	0	0 %
Total	19	100 %

Toutes les enseignantes et tous les enseignants confirment d'accompagner les étudiantes et les étudiants dans le développement des attitudes professionnelles. Ce résultat ne nous surprend pas et peut-être que nous aurions pu omettre la question. Par contre, les résultats sont en lien avec les écrits de Raucant, Verzat & Villeneuve (2010) et Paul (2004), qui affirment que l'enseignante accompagnatrice ou l'enseignant accompagnateur est défini comme un facilitateur et un guide pour permettre à

l'apprenante et à l'apprenant de bâtir sa propre identité professionnelle afin de devenir autonome dans sa profession qu'elle ou qu'il exercera.

Dans le tableau 10 ci-dessous, nous présentons la compilation des données en lien avec la deuxième question générale de type fermé qui demandait si l'accompagnement et l'enseignement avaient la même signification dans le développement des attitudes professionnelles. À cette question, une personne a indiqué oui (5 %), dix-sept personnes ont indiqué non (90 %) et une personne a indiqué je ne sais pas (5 %).

Tableau 10
Selon vous, l'accompagnement et l'enseignement ont-ils la même signification dans le développement des attitudes professionnelles?

	Nombre d'enseignantes ou d'enseignants	Pourcentage
Oui	1	5 %
Non	17	90 %
Je ne sais pas	1	5 %
Total	19	100 %

La majorité des enseignantes et des enseignants expriment que l'accompagnement et l'enseignement n'ont pas la même signification dans le développement des attitudes professionnelles. Selon St-Germain (2008) et Paul (2004), la signification de l'accompagnement est de permettre à la personne de grandir. L'accompagnatrice enseignante ou l'accompagnateur enseignant joue un rôle de soutien pour déstabiliser la personne afin de la faire progresser. Tel que mentionné par Paul (2004), accompagner c'est être avec la personne, aller à son rythme et aller où elle va. L'accent est mis sur les besoins de la personne. Selon St-Onge (1992), l'enseignement se vit sur trois niveaux. Un des niveaux qui touche l'accompagnement est celui des activités de médiation. Autrement dit, l'enseignante ou l'enseignant est en interaction directe avec l'étudiante ou l'étudiant afin d'établir une relation qui le guidera dans l'apprentissage de nouvelles connaissances.

Dans le tableau 11 ci-dessous, nous présentons la compilation des données en lien avec la troisième question générale de type fermé qui nous permettait de savoir si l'accompagnement avait un rôle significatif dans le développement des attitudes professionnelles. À cette question, 19 répondants ont répondu oui (100 %).

Tableau 11
Selon vous, l'accompagnement a-t-il un rôle significatif
dans le développement des attitudes professionnelles des étudiants?

	Nombre d'enseignantes ou d'enseignants	Pourcentage
Oui	19	100 %
Non	0	0 %
Total	19	100 %

Toutes les enseignantes et tous les enseignants confirment que l'accompagnement a un rôle significatif dans le développement des attitudes professionnelles auprès des étudiantes et des étudiants. Ces données viennent apporter des précisions quant au rôle que l'enseignante et l'enseignant a envers l'étudiante ou l'étudiant afin de l'amener à développer les attitudes professionnelles demandées par la profession. Selon Raucent, Verzat & Villeneuve (2010), le rôle de l'enseignante accompagnatrice ou de l'enseignant accompagnateur devient un facilitateur plutôt qu'un instructeur afin d'amener l'étudiante ou l'étudiant à construire sa propre identité professionnelle.

Dans le tableau 12 ci-dessous, nous présentons la compilation des réponses aux sept questions afin d'identifier les perceptions des enseignantes et des enseignants en TÉS à propos des sept types d'accompagnement les plus appropriés aux moins appropriés de Paul (2004), Raucent, Verzat & Villeneuve (2010), de Le Bouedec, Du Crest, Pasquier & Stahl (2001), permettant le développement des attitudes professionnelles de la profession.

Tableau 12
Les sept types d'accompagnement les plus appropriés aux moins appropriés
dans le développement des attitudes professionnelles

Types d'accompagnement	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord	Je ne sais pas
Le coaching	50 %	50 %			
Le counseling	50 %	20 %	25 %		5 %
Le conseiller	15 %	40 %	40 %		5 %
Le tutorat	45 %	50 %	5 %		
Le mentorat	35 %	50 %	10 %		5 %
Le médiateur	30 %	60 %	5 %		5 %
Le parrainage	25 %	50 %	20 %		5 %

Lorsque nous observons les deux premières colonnes (tout à fait d'accord et plutôt d'accord), les trois types d'accompagnement les plus appropriés sont : le coaching (100%), le tutorat (95%) et le médiateur (90%).

Selon Paul (2004), le coaching consiste à supporter et à guider l'apprenante ou l'apprenant dans le développement des compétences afin qu'elle ou qu'il s'auto-suffise dans son métier. Il considère que le tutorat permet de transmettre des valeurs et offre un modèle afin de travailler le développement personnel de l'étudiante et de l'étudiant ainsi que le développement professionnel. Pour définir le mentorat, Paul (2004) mentionne que celui-ci est orienté vers les besoins identitaires par le support des personnes expérimentées. Le médiateur met plutôt l'emphasis sur les activités pédagogiques afin de permettre une autonomie chez l'étudiante et l'étudiant.

La figure 6 ci-dessous nous permet de représenter graphiquement les réponses des enseignantes et des enseignants en TÉS, en réponse à la question 8, qui demandait d'identifier, en ordre d'importance, les types d'accompagnement les plus appropriés aux moins appropriés pour favoriser le développement des attitudes professionnelles

des étudiantes et des étudiants. Le nombre d'enseignantes et d'enseignants est indiqué à côté de chaque type d'accompagnement.

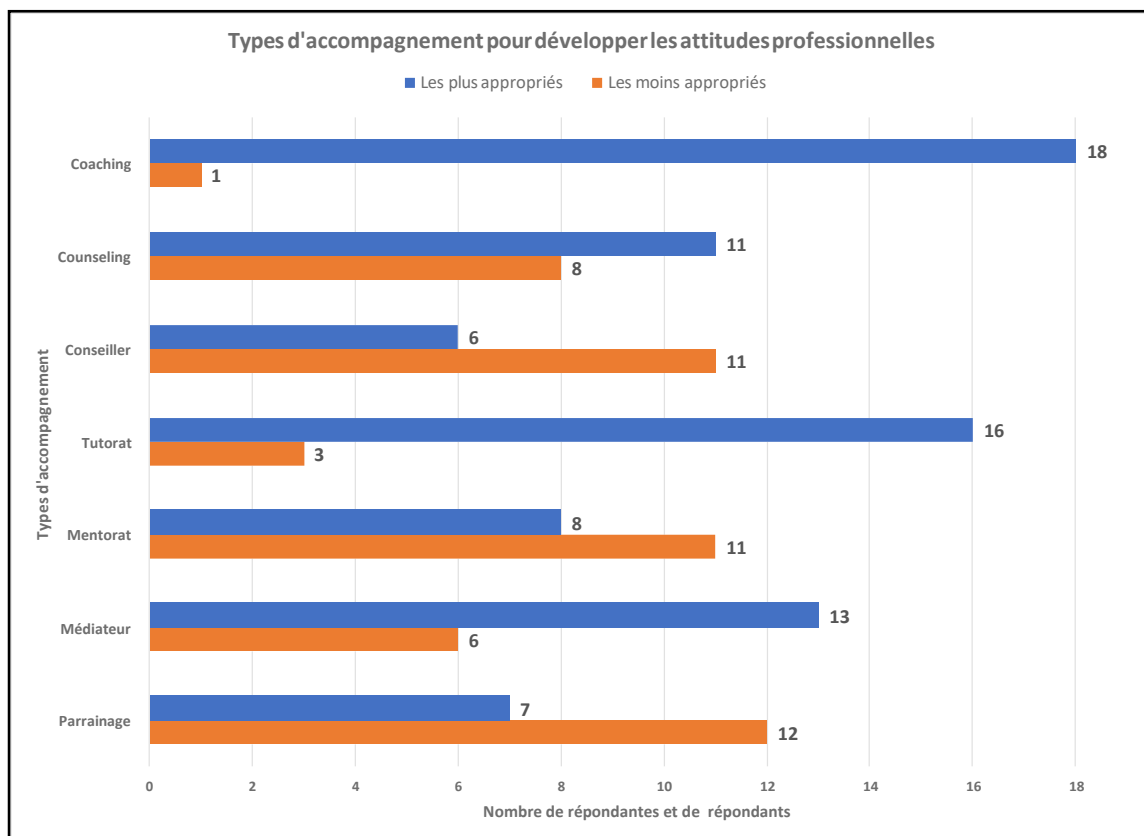


Figure 6 En ordre d'importance, les types d'accompagnement permettant le développement des attitudes professionnelles

Le coaching ressort à 95 %, le counseling à 58 %, le conseiller à 32 %, le tutorat à 84 %, le mentorat à 42 %, le médiateur ressort à 84 % et le parrainage à 37 %. Nous constatons que le coaching est le type d'accompagnement choisi comme étant le plus approprié suivi du tutorat et du médiateur.

Le tableau 13 ci-dessous nous a permis de compiler les données en lien avec la question 10 qui invitait les participantes et les participants à identifier les types d'accompagnement utilisés ou pas dans le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant.

Tableau 13
Les types d'accompagnement utilisés ou pas dans le
rôle de l'enseignante ou de l'enseignant

	Utilise	N'utilise pas
Le coaching	19	0
Le counseling	14	5
Le conseiller	13	6
Le tutorat	16	3
Le mentorat	6	13
Le médiateur	16	3
Le parrainage	9	10

Le premier type d'accompagnement utilisé par toutes les enseignantes et tous les enseignants du département des TÉS est le coaching. Ensuite, le tutorat et le médiateur sont les deuxièmes types d'accompagnement les plus utilisés par les enseignantes et les enseignants suivis du counseling et du conseiller. Le parrainage et le mentorat sont les types d'accompagnement les moins utilisés. Il est intéressant de constater que toutes les enseignantes et les enseignants de ce département font unanimement ressortir que le coaching est le type d'accompagnement qui est le plus utilisé dans leur rôle d'enseignante et d'enseignant.

1.3 Présentation et interprétation des données qualitatives reliées au questionnaire

À la question 9 du questionnaire, l'enseignante ou l'enseignant devait indiquer en quoi le type d'accompagnement le plus approprié mentionné à la question 8 permet le développement des attitudes professionnelles des étudiantes et des étudiants. Les données recueillies ont été regroupées par type d'accompagnement. Ensuite, nous avons groupé les réponses des enseignantes et les enseignants qui avaient identifié plus qu'un type d'accompagnement. Les noms des personnes ont été remplacés par des codes afin d'assurer la confidentialité des enseignantes et enseignants.

1.3.1 Répartition des commentaires des enseignantes et des enseignants qui ont indiqué un seul type d'accompagnement comme étant le plus approprié

Dans le tableau 14 ci-dessous, voici les commentaires des enseignantes et des enseignants qui ont indiqué qu'un seul type d'accompagnement était le plus approprié pour favoriser le développement des attitudes professionnelles des étudiantes et des étudiants en TÉS.

Tableau 14
Le type d'accompagnement le plus approprié

Types	Commentaires des enseignantes et des enseignants
Coaching	<p>E1- Ce type d'accompagnement permet de voir l'étudiant dans son milieu de stage, de lui apporter écoute, soutien et de l'amener à réfléchir et à se questionner sur ses actions avec la clientèle. C'est un rôle de superviseur de stage que l'enseignant adopte pour aider l'étudiant.</p> <p>E2- Transmettre des valeurs et modèles aux étudiants leur permet d'entamer une démarche d'introspection qui les amène à définir leur propre identité professionnelle en consolidant la vision qu'ils ont de leur futur métier, tant au niveau des habiletés socioaffectives que professionnelles.</p> <p>E3- Je trouve qu'il est propice d'amener l'étudiant à identifier les attitudes qu'il trouve essentielles à la profession et de le guider à travers ses apprentissages. Je crois qu'il serait important également d'être présent pour l'orienter vers les attitudes attendues par la profession.</p> <p>E4- Dans une approche par compétences, axée sur un savoir-agir, je considère que le coaching permet de demeurer centré sur l'objectif pédagogique du cours tout en permettant de le faire dans un esprit de développement des attitudes professionnelles.</p>
Counseling	<p>E5- Je crois que le fait de partir des ressources internes de l'étudiant permet une plus grande appropriation et intégration à l'égard d'attitudes liées à la profession. Bien qu'il soit utile que l'étudiant ait des modèles en partant de ses ressources, le développement des attitudes est davantage ancré de façon intrinsèque. Bien que je croie profondément que le fait de varier les moyens d'accompagnement est essentiel dans l'enseignement d'attitudes professionnelles.</p> <p>E6- Bien entendu, aucun type d'accompagnement ne se suffit à lui-même pour pouvoir prétendre être parfait pour l'objectif: développer les attitudes professionnelles des étudiants. J'ai choisi le counseling, car il vise à permettre à l'étudiant de trouver ses propres ressources. En ce sens (selon ma « couleur » et compréhension comme enseignant), il va tenter d'amener l'étudiant à contacter ses facteurs de protection, ce qui lui permettra de développer une confiance de base, je pourrais même écrire « une sécurité psychologique et émotionnelle » de base, dans le</p>

Types	Commentaires des enseignantes et des enseignants
Counseling (suite)	<p>développement de son identité professionnelle en construction. Cette fondation lui permettra d'envisager plus sereinement les défis qui vont se présenter à lui lorsqu'il devra tenter d'apprivoiser, puis améliorer les caractéristiques qu'il se doit d'améliorer afin de devenir un professionnel compétent dans sa profession.</p> <p>E7- Permet à la fois de diriger et à l'étudiant de cheminer.</p>
Conseiller	<p>MD- L'enseignante ou l'enseignant E8 a répondu que le conseiller était le plus approprié sans rédiger un commentaire.</p>
Médiateur	<p>E9- Puisque le médiateur favorise l'autonomie de l'étudiant sans prendre le rôle de conseiller ou de psychologue mais accompagne plutôt l'étudiant dans le développement des attitudes professionnelles. En contrepartie, en enseignant le cours [...], l'enseignant suppose également un accompagnement privilégié, en offrant des rencontres individuelles à tous les étudiants sans exception. En résumé, il se peut que ma vision soit biaisée par la relation significative qui est développées dans ce cours.</p> <p>E10- Je crois que le fait de mettre l'étudiant en action et en réflexion à partir d'un contexte de vie professionnelle réelle, lui permet d'une part de mieux comprendre le sens de ce qui lui est demandé et d'autre part, de lui permettre un accès plus réaliste face aux émotions soulevées dans l'application de ses attitudes. À partir de l'emprunte émotive, l'étudiant a plus de chance d'intégrer ce qui lui est enseigné. L'utilisation de situations réelles serait par ailleurs, encore plus efficace en ce sens.</p>
Tutorat	<p>E11- J'ai accroché sur le bout de définition transmet des valeurs et fournit un modèle qui m'apparaît logique pour diplômer un éducateur. Il ne faut pas les faire rentrer dans un moule unique, mais il faut au moins qu'ils adhèrent à certaines attitudes incontournables pour faire ce travail, et c'est dans notre rôle d'enseignant de leur montrer le minimum et le maximum du terrain de jeu ou ils peuvent aller dans leurs attitudes professionnelles. Toutefois: d'une part, j'avoue que j'aurais mis au même pied d'égalité certains types d'accompagnement, selon ce que j'en comprends. D'autre part, j'avoue voir difficilement la différence/nuance entre certains types d'accompagnement. Pas certaine de bien comprendre chacun des types. C'est intéressant comme réflexion.</p> <p>E12- Car il touche à plusieurs aspects. Il permet à l'étudiant de connaître les valeurs en question, d'avoir des références pratiques et de pouvoir s'analyser lui-même afin de développer les attitudes en question.</p> <p>E13- Aucun commentaire.</p>

1.3.2 Répartition des commentaires des enseignantes et des enseignants en TÉS ciblant plusieurs types d'accompagnement

Dans le tableau 15 ci-dessous, nous présentons les commentaires des enseignantes et des enseignants qui ont identifié plusieurs types d'accompagnement comme étant les plus appropriés pour favoriser le développement des attitudes professionnelles des étudiantes et des étudiants en TÉS.

Tableau 15
Plusieurs types d'accompagnement identifiés comme les plus appropriés

Types	Commentaires des enseignantes et des enseignants
Le coaching et le counseling	E14- L'enseignant doit créer une relation significative afin d'amener l'étudiant à se questionner, à se situer aux niveaux personnel et professionnel et à reconnaître ses habiletés et ses difficultés. L'enseignant se doit de respecter la ligne du superviseur et ne pas entrer dans celle de la thérapie ou relation d'aide.
Le coaching, le tutorat et le médiateur	E15- Le tutorat, le médiateur et le coaching sont une séquence d'accompagnement pertinente pour développer des attitudes professionnelles. Le tutorat travaille l'analyse, le discernement, le savoir et le savoir-faire. Le médiateur propose des activités d'intégration afin que l'étudiant s'approprie la théorie. Le coaching amène l'étudiant à développer et à actualiser ses compétences et par conséquent il doit manifester des attitudes professionnelles, en cohérence avec sa profession (savoir-être).
Tous les types	E16- Selon moi, l'étudiant peut avoir le droit à un accompagnement personnalisé.
Le tutorat, le mentorat et le parrainage	E17- Un modèle, des valeurs enseignées, tout en faisant réfléchir l'étudiant à son comportement.
Le coaching, le counseling, le tutorat et le mentorat	MD- L'enseignante ou l'enseignant E18 a répondu que le coaching, le counseling, le tutorat et le mentorat étaient les types d'accompagnement les plus appropriés sans rédiger un commentaire.
Le coaching et le counseling	MD- L'enseignante ou l'enseignant E19 a répondu que le coaching et le counseling les types d'accompagnement les plus appropriés sans rédiger un commentaire.

1.4 Interprétation des résultats

Cette première section nous a permis de faire ressortir et de commenter les données quantitatives et qualitatives reliées au questionnaire. Nos principales constatations de cette première cueillette de données sont les suivantes:

- Les données recueillies confirment que les enseignantes et les enseignants reconnaissent leur rôle comme une fonction d'accompagnatrice ou d'accompagnateur auprès des étudiantes et étudiants dans le développement des attitudes professionnelles. En effet, selon les écrits consultés de Le Bouedec, Du Crest, Pasquier & Stahl (2001) de nos jours, l'enseignement est davantage orienté vers un rôle d'accompagnateur.
- La majorité des enseignantes et des enseignants confirment que la signification de l'accompagnement et de l'enseignement est différente dans le développement des attitudes professionnelles. En ce qui concerne l'enseignement, d'après Goulet (1995), l'enseignement collégial est orienté davantage vers le développement de compétences qui sont générales, spécifiques et orientées vers le marché du travail. Tandis que l'accompagnement, selon Biémar et Charlier (2012) et Raucent, Verzat & Villeneuve (2010), est davantage orienté vers le développement de l'autonomie de la personne afin qu'elle ou qu'il trouve sa propre identité.
- Toutes les enseignantes et tous les enseignants confirment que l'accompagnement a un rôle significatif dans le développement des attitudes professionnelles par les étudiantes et les étudiants. Ces données viennent apporter des précisions au sujet du rôle que l'enseignante et l'enseignant a envers l'étudiante et l'étudiant afin de l'amener à développer les attitudes professionnelles demandées par la profession. Dans cette perspective, Raucent, Verzat & Villeneuve (2010) considèrent que le rôle de l'enseignante accompagnatrice ou de l'enseignant accompagnateur devient un facilitateur plutôt qu'un instructeur afin de l'amener à construire sa propre identité professionnelle.
- Trois types d'accompagnement ressortent comme étant les plus appropriés dans cet essai: le coaching, le tutorat et la médiation.
- Le coaching a été mentionné comme le type d'accompagnement le plus approprié (100%) et le plus utilisé (100%) par l'ensemble des enseignantes et des enseignants. Il est mentionné que le coaching apporte écoute, soutien pour réfléchir et pour questionner sur les actions des étudiantes et des étudiants. D'ailleurs, Paul, (2004) mentionne que le coaching amène les étudiantes et les étudiants à définir leur propre identité et à les guider à travers leurs apprentissages.

- Le tutorat est le deuxième type d'accompagnement le plus approprié (95%) et le plus utilisé (84%). Tel que mentionné par Paul (2004), les enseignantes et les enseignants questionnés mentionnent que le tutorat permet de transmettre des valeurs et de fournir un modèle et développe un savoir-faire.
- Le médiateur est également le troisième type d'accompagnement ressorti étant un des plus approprié (90%) et le plus utilisé (84%) dans cette cueillette de données. Tel que mentionné par Paul (2004), les enseignantes et les enseignants questionnés affirment que ce type d'accompagnement permet des activités d'intégration tout en favorisant l'autonomie chez l'étudiante et l'étudiant.

Les résultats obtenus à l'aide du questionnaire ont permis de répondre au premier objectif de cet essai soit: Identifier, à l'aide d'un questionnaire, les perceptions des enseignantes et des enseignants du programme d'études en TÉS du Cégep de Saint-Jérôme quant aux types d'accompagnement appropriés au développement des attitudes professionnelles en TÉS.

2. PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES QUALITATIVES RELIÉES À L'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE

Cette section présente les résultats et l'interprétation pour chacune des questions de l'entrevue semi-dirigée afin d'identifier les perceptions d'enseignantes et d'enseignants du programme sur les façons de faire en accompagnement facilitant le développement des attitudes professionnelles auprès de l'étudiante et de l'étudiant. Les trois premières participantes ou trois premiers participants qui ont manifesté leur intérêt ont été choisis pour l'entrevue semi-dirigée. Cette entrevue semi dirigée avait une durée de 30 minutes. Dans les faits, une entrevue a duré 43 minutes, la suivante 37 minutes et la dernière 35 minutes.

Les trois prochaines sections porteront sur les niveaux des trois catégories de l'intériorisation d'une attitude de Morissette et Gingras (1989) et les étapes de l'apprentissage significatif de Grisé et Trottier (1997). La dernière section portera sur des questions plus générales afin d'alimenter la réflexion sur l'accompagnement. Pour respecter l'anonymat des trois participantes et des participants, nous avons utilisé les codes suivants : E-A, E-B et E-C afin d'assurer la confidentialité des commentaires.

2.1 Les perceptions reliées à la première catégorie de l'intériorisation d'une attitude et aux deux premières étapes de l'apprentissage significatif en lien avec l'accompagnement

Nous avons invité les enseignantes et les enseignants à s'exprimer sur leur perception reliée à la réception, le premier niveau des trois catégories de l'intériorisation d'une attitude de Morissette et Gingras (1989) ainsi qu'aux deux premières étapes de l'apprentissage significatif de Grisé et Trottier (1997): la perception globale et la conceptualisation de l'émotion. Les deux prochains points porteront sur les deux premières questions de l'entrevue semi-dirigée. La chercheuse présente les réponses en verbatim. Puis, elle fait une synthèse de son analyse et interprète les réponses dans un tableau synthèse en lien avec les façons de faire en accompagnement.

2.1.1 *Façons de faire en accompagnement pour activer des expériences antérieures reliées à une attitude professionnelle*

Dans cette section, la chercheuse présente un résumé du verbatim des entrevues avec les trois enseignantes et enseignants relié à la première question qui permettait de connaître les façons de faire en accompagnement pour activer des expériences antérieures chez l'étudiante et l'étudiant reliées à une attitude professionnelle.

E-A Ouvrir des discussions de groupe sur le moment où [l'étudiante ou l'étudiant] a été en maîtrise, donner un exemple concret de leur vie personnelle ou en stage, une réflexion écrite. [...]. Situation fictive par la bande, ils réfèrent à eux, à leur propre vécu, leurs propres valeurs, [...] leurs propres connaissances, ils devaient se positionner : est-ce que je serais empathique dans cette situation là ou distant. [L'étudiante ou l'étudiant] a à prendre conscience de ce [qu'elle ou qu'il] fait et de le relier à une attitude.

E-B J'ai réalisé que je le faisais plus en stage. Je prends plus le temps en individuel pour réactiver, aller voir la personne d'où elle part, qu'est-ce qu'elle a déjà comme bagage personnel et qu'est-ce qu'elle a comme bagage professionnel. À la première rencontre, je vais toujours demander à [l'étudiante et l'étudiant] de me faire un portrait [d'elle ou de lui]. Le portrait globalement qui [elle ou il] est comme personne, d'où il part comme [étudiante et étudiant] ou comme professionnel. [...] Concrètement, je vais aller donner d'autres tâches à des [étudiantes et

étudiants] qui seront moins ouverts, je vais être plus porté (e) à travers le journal créatif, de leur donner des petites tâches.

E-C M'assurer de leur compréhension. Quand on parle d'empathie, qu'est-ce que cela veut dire? Qu'est-ce que cela représente pour eux? Je pars d'eux. Développer avec eux une vision un peu plus commune en fonction du métier d'éducateur. Comment? En leur offrant des images concrètes à l'aide d'exemples concrets, vécus cliniques, à l'aide d'exemples de vidéo, en montrant une intervention concrète où l'intervenant ou l'intervenante démontre de l'empathie par exemple. Je les rattache à une expérience concrète où ils ont démontré cette attitude ou une partie de cette attitude-là. Souvent à l'aide d'une visualisation soit en les ramenant à un moment vécu professionnellement soit en stage ou dans un autre travail. Je vais utiliser des types de questions comme par exemple la question d'exception. Parle-moi d'une fois où tu as démontré de l'empathie par exemple.... Des exemples concrets, des vidéos pour qu'ils puissent faire des liens et des résonances. J'essaie de partir d'exemples près d'eux, de leur réalité pour que ça résonne davantage.

2.1.2 *Façons de faire en accompagnement pour susciter de la motivation, de la curiosité ou des émotions chez l'étudiante ou l'étudiant reliées à une ou des attitudes professionnelles.*

Voici un résumé du verbatim des entrevues avec les trois participantes et participants en lien avec la deuxième question qui permettait à la chercheuse de connaître les façons de faire en accompagnement pour susciter de la motivation, de la curiosité ou des émotions chez l'étudiante et l'étudiant reliées à une ou des attitudes professionnelles.

E-A Des situations « *live* », d'une certaine façon, pour moi cela suscite de la curiosité, ça crée des émotions, ça motive [l'étudiante et l'étudiant]. Pour que l'attitude s'enseigne, c'est mieux devant tout le monde pour que si [elle ou il] le font il faut que je sois là. S'il n'y a personne pour donner de la rétro, c'est dur, je ne vois pas comment l'attitude peut être enseignée [...]. L'accompagnement pour moi c'est dans le cadre que je donne de la rétro [...], j'accompagne dans le processus. Si [elles ou ils] ont une lecture à faire et que je reviens sur certains trucs de la lecture, je les accompagne dans leurs réflexions. L'accompagnement, c'est ce qui se fait d'une façon implicite, c'est le modelage. Les exercices pratiques, quand je pense aux cours, qui suscitent de la motivation, c'est de faire un [travail] avec un client réel qu'ils connaissent vraiment, avec qui ils sont en interaction dans un stage, ce n'est pas fictif. Je pense que

ça suscite de la motivation. Je pense, peu importe le travail qu' [elles ou ils] font, quand il est fait pour quelque chose de réel, ça augmente la motivation.

E-B Une façon de faire pour susciter de la curiosité, c'est souvent une attitude rébarbative pour certains étudiants qui se disent « moi je ne suis pas créatif ». Souvent on va dédramatiser, déconstruire l'idée qu' [elles ou qu'ils] ont de c'est quoi la créativité. La façon de faire, c'est justement quand on fait des exercices et des expérimentations. On passe par l'expérimentation pour mettre des mots ou donner une image plus large de cette attitude là pour un moment donné. L'effet que ça fait est qu'à la fin de la session, [certaines et certains] disent « moi je pensais que je n'étais pas créatif mais finalement, je le suis ». En stage, c'est peut-être la valorisation des attitudes [...]. De conscientiser ce qu' [elles ou ils] me racontent, c'est souvent rattaché à des attitudes de base. Partir encore de ce qu' [elles ou ils] me racontent dans des événements précis. Faire prendre conscience à partir de ce qu' [elles ou ils] me racontent.

E-C Est-ce que motivation égale toujours émotions? Mais je te dirais que oui, dans le sens que dans ma croyance, ma perception, plus les élèves se sentent interpellés, touchés directement plus ça les stimule. Par exemple, je suis dans mon cours bien « *live* », une [étudiante ou un étudiant] me partage quelque chose, un questionnement tout ça, je vais répondre avec l'attitude demandée pour qu' [étudiante ou un étudiant] sente et ressente ce que ça crée chez l'autre. Quand on est touché et que l'on vit soi-même, bien on est plus capable de voir les « *games* », les bienfaits à développer et à mettre en pratique. Donc, tout ce qu'on vit ensemble, bien c'est ce que je leur demande de développer doucement à leur rythme. Ça je pense que ça les stimule beaucoup, ça les motive. Il faut que ça les touche, donc dans l'expérientiel, beaucoup, beaucoup dans le modeling. Une autre chose que je fais aussi, c'est que les autres sont des modèles. Donc, utiliser des élèves qui ont une attitude ou qui démontrent un peu de comportements de telle attitude. Je vais l'utiliser ou le souligner directement en classe. Le fait de voir des démonstrations par moi ou des élèves et qu'on relève ensemble qu'est-ce que c'était comme comportement relié à une attitude, ça semble être quelque chose de très significatif pour les élèves. L'autre chose que je te disais, le faire dans le « *live* » de le souligner à chaque fois que quelque chose se pointe [...] j'utilise beaucoup la vidéo, de leur donner un feedback, en soulignant leurs bons coups et en leur faisant voir les pas qu'ils font, ça je pense que c'est une source de motivation.

2.1.3 Synthèse et interprétation de l'analyse des réponses

Dans le tableau 16 ci-dessous, vous trouverez les façons de faire en accompagnement utilisées par les enseignantes et les enseignants reliées à la première et à la deuxième question de l'entrevue. La première rangée du tableau est reliée à la première catégorie définie par Morissette et Gingras (1989) suivi de sa signification. La deuxième rangée contient les deux premières étapes mentionnées par Grisé et Trotter (1997) suivi également de leurs significations. La troisième rangée résume les façons de faire en accompagnement des trois enseignantes et enseignants. De plus, nous avons ajouté des liens reliés aux écrits consultés.

Tableau 16
Résumé des façons de faire des participantes et des participants
en lien avec les deux premières questions de l'entrevue semi-dirigée

Première catégorie de l'intériorisation d'une attitude: LA RÉCEPTION Morissette et Gingras (1989)	
Ce que fait l'étudiante ou l'étudiant :	Elle ou il est sensibilisé à l'attitude.
Ce que fait l'enseignante ou l'enseignant :	<ul style="list-style-type: none"> • Faire ressurgir les expériences antérieures reliées à l'attitude. • Créer la curiosité, la motivation, les émotions. • Guider l'attention vers l'information vraiment importante. • Donner l'information ou guider son exploration. • Faire dire, simuler, agir, voir, sentir, pour mieux recevoir.
Les deux premières étapes de l'apprentissage significatif « Cet apprentissage significatif constitue le processus essentiel à l'acquisition par l'élève d'attitudes professionnelles ». (Grisé et Trotter, 1997, p. 132)	
Ce que fait l'étudiante ou l'étudiant :	<p>1^{ère} étape: La perception globale: l'étudiante ou l'étudiant se construit une image affective de la situation vécue.</p> <p>2^e étape: La conceptualisation de l'émotion: l'étudiante ou l'étudiant utilise des opérations mentales afin de nommer les objets reliés à l'affectivité (nommer les émotions)</p>
Ce que fait l'enseignante ou l'enseignant : Résumé des façons de faire utilisées par les participantes et participants reliées aux auteurs et auteurs Morissette et Gingras (1989) et Grisé et Trotter (1997)	<p>Façons de faire pour activer des expériences antérieures reliées à une attitude professionnelle :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ouvrir des discussions de groupe; • Donner un exemple concret de leur vie personnelle ou en stage; • Rédiger une réflexion écrite; • Amener des situations fictives dans lesquelles elles ou ils se réfèrent à eux, à leurs propres vécus, à leurs propres valeurs et à leurs propres connaissances afin de se positionner dans leur empathie;

	<ul style="list-style-type: none"> • Partir de l'étudiante ou l'étudiant, qu'est-ce qu'il ou qu'elle a déjà comme bagage personnel et qu'est-ce qu'il ou qu'elle a comme bagage professionnel; • Demander à l'étudiante ou l'étudiant de faire un portrait d'elle ou de lui. <p>Façons de faire pour susciter de la motivation, de la curiosité ou des émotions chez l'étudiante ou l'étudiant reliées à une ou des attitudes professionnelles.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire des exercices pratiques de mises en situation; • Donner de la rétroaction; • Accompagner les étudiantes et les étudiants dans leur réflexion en lien avec leur lecture; • Faire du modeling comme enseignante ou enseignant; • Demander à l'étudiante ou l'étudiant de faire un travail écrit relié à un vrai client, exemple un client en stage (augmente la motivation); • Dédramatiser, déconstruire l'idée qu'elles ou qu'ils ont d'une attitude professionnelle ; • Utiliser l'expérimentation pour mettre des mots ou donner une image plus large en lien avec une attitude professionnelle; • Conscientiser l'étudiante ou l'étudiant à ce qu'elle ou qu'il raconte qui est souvent relié à des attitudes professionnelles de base; • Utiliser l'expérientiel et le modeling. Plus les étudiantes et étudiants se sentent interpellés et touchés directement plus ça les stimule (motivation = émotions); • Utiliser les pairs comme modèle; • Souligner les bons coups en classe auprès des étudiantes et des étudiants qui manifestent des belles attitudes professionnelles; • Faire des démonstrations en soulevant les attitudes professionnelles observées; • Donner de la rétroaction reliée à une vidéo dans laquelle l'étudiante ou l'étudiant s'observe en soulignant les bons coups et les pas qu'elles ou qu'ils font (source de motivation).
--	---

La chercheuse a trouvé fort intéressant et pertinent de constater que plusieurs façons de faire mentionnées par les personnes interviewées sont orientées vers une prise de conscience de l'existence d'une attitude professionnelle. D'ailleurs, Morissette et Gingras (1984) mentionnent que les façons de faire en accompagnement permettent de sensibiliser l'étudiante ou l'étudiant afin qu'elle ou qu'il soit touché par celle-ci. Également, les façons de faire mentionnées par les personnes interviewées permettent chez l'étudiante ou l'étudiant de prendre conscience des attitudes professionnelles attendues par la profession pour mieux les apprivoiser afin de mieux gérer les émotions. Cette conscientisation est directement reliée aux deux premières étapes de Grisé et Trottier (1997).

2.2 Les perceptions reliées à la deuxième catégorie de l'intériorisation d'une attitude et aux 3^e et 4^e étapes de l'apprentissage en lien avec l'accompagnement

Pour la deuxième section, nous avons invité les enseignantes et enseignants à parler de leurs perceptions en ce qui a trait à la réponse, la deuxième des trois catégories de l'intériorisation d'une attitude de Morissette et Gingras (1989) ainsi qu'aux troisième et quatrième étapes de l'apprentissage significatif de Grisé et Trottier (1997): L'évaluation et la mise en application. Les deux prochains points porteront sur les deux questions rattachées à ces concepts mentionnés ci-dessus.

2.2.1 *Les activités pédagogiques pour accompagner les étudiantes et les étudiants dans le développement des attitudes professionnelles tout au long de leur parcours*

Voici un résumé du verbatim des entrevues avec les trois enseignantes et enseignants relié à la première question qui permettait de connaître les activités pédagogiques pour accompagner les étudiantes et les étudiants dans le développement des attitudes professionnelles tout au long de leur parcours.

E-A Des pratiques deux par deux, exemple, pratique de maîtrise de soi où il y a une [étudiante ou un étudiant] qui peut donner de la rétroaction, un étudiant observateur, des mises en situation de groupe où il peut avoir un intervenant et un client. [L'étudiante ou l'étudiant] donne de la rétroaction et moi aussi. Cela peut-être aussi que moi je suis une cliente, tous les [étudiantes ou étudiants] interviennent toujours dans un contexte de mise en situation où il y a de la rétroaction [...]. Pour le travail dans le cours, on le fait avec un client fictif. Il y a de la rétroaction de donnée. Dans le fond, en donnant le corrigé, je donne de la rétroaction. Si l'analyse n'est pas juste, je vais leur dire que ce n'est pas juste. Les travaux, exemple la portion éthique, bri de confidentialité, je vais l'écrire, je vais leur dire, je ne voulais pas de nom. C'est encore de la rétroaction. Si ce n'est pas nommé clairement, [l'étudiante ou l'étudiant] ne peut pas le constater. La chercheuse lui demande quelle est l'importance de la rétroaction. Elle ou il répond: « Ça ne me donne rien de garder ça pour moi, s'ils font un bon coup, il faut qu' [elles ou ils] le sachent qu' [elles ou ils] ont fait un bon coup, pour le garder en tête qu' [elles ou ils] sont capables de faire telle ou telle chose s'ils font des erreurs.

E-B Nommer, de les situer, de faire ressortir à travers les expérimentations quand il y a des attitudes qui sont plus présentes. Mettons en travail d'équipe, je vais me promener dans les équipes, quelqu'un que je sais qui dit « ah moi la créativité, c'est pas ma force », tout à coup [elle ou il] va donner une idée à son équipe, de fil en aiguille, c'est parti de son idée... ça va lui être nommé vraiment précisément « tu crois que ton apport est minime mais non, si on n'était pas parti de ça pour y réfléchir, on ne serait pas au point d'arrivée ». La chercheuse lui demande si c'est de l'accompagnement. Elle ou il répond: « Je pense que oui, c'est une partie de l'accompagnement, l'accompagnement structuré. La chercheuse lui demande c'est quoi un accompagnement structuré. Elle ou il répond que c'est pensé d'avance. Si on va vers un modèle plus structuré dans des moments précis de la session, je fais des activités vraiment orientées qui permettront d'évaluer, de voir plus rigoureusement le progrès que les [étudiantes ou étudiants] font. Je pense qu'il y a quelque chose à aller chercher au niveau de la structure si on veut faire une « *job* » efficace. Je pense que c'est nécessaire si on veut les évaluer d'avoir quelque chose de plus structuré, mais cela n'empêche pas l'accompagnement spontané. Je pense que nous sommes un modèle pour eux et un modèle imparfait. Moi, je suis humble dans mes cours, j'en fais plein de gaffes, plein d'erreurs, mais c'est de les nommer. Je suis un modèle imparfait, mais je dois être capable de le nommer. Je pense qu'il ne faut pas demander plus à nos étudiants que ce que nous sommes capables de donner. On n'est pas parfait et on ne demanderait pas à nos [étudiantes et étudiants] d'être parfaits. Cela peut être un beau modèle de s'autoévaluer devant les [étudiantes et les étudiants], de nommer nos faiblesses et le parcours que nous avons fait et pourquoi nous l'avons amélioré. Je pense qu'en nommant des éléments concrets aux [étudiantes et les étudiants] de notre vécu de ce qu'on a eu comme [éducatrice ou éducateur] et du vécu qu'on a comme [enseignante ou enseignant], comme personne...ça les nourrit et cela enlève l'effet stressant qu'il faut absolument qu'[elle ou il] performe et qu'[elle ou il] doit être parfaite ou parfait. Ce n'est pas une question de performance les attitudes, mais il y a une limite que tu dois atteindre pour être [éducatrice ou éducateur].

E-C Il faut que les élèves soient en action. Il faut que ça se passe, il faut qu'[elles ou ils] le vivent. C'est sûr que pour moi des mises en situation c'est très formateur. C'est sûr quand c'est authentique, c'est beaucoup plus significatif pour eux. Les élèves partagent de vraies situations qui les touchent, ça permet de développer mais d'être dans le réel, ça permet de les connecter directement à démontrer ces attitudes-là. Je pense que quand [elles ou ils] conçoivent un [travail] ou qu'[elles ou ils] pensent à comment le faire faire [ce travail] là et qu'[elles ou ils] le font pour un vrai milieu réel d'intervention, c'est la chose qui [elles ou ils] les

stimulent le plus. Cela les obligent à se mettre dans une posture d'ouverture et de vraiment être le plus attentifs à qu'est-ce qu' [elles ou ils] doivent démontrer. Je pense que chacun a des forces tout ça mais prétendre que dans un parcours de trois ans, que mes [étudiantes étudiants] auront un niveau d'empathie de 10, moi je ne me mettrais pas 10 non plus après plusieurs années d'expérience. [Elles ou Ils] vont continuer à développer tout ça. Je pense que pour toutes sortes de raisons circonstancielles, il y a certains élèves qui ont tellement d'autres graines à prendre soins, [elles ou ils] n'arriveront pas dans leur parcours ou un moment donné à développer le minimum attendu qui n'est pas 10.

2.2.2 Les façons de faire en accompagnement utilisées pour permettre à l'étudiante ou à l'étudiant de s'exprimer ou de s'autoévaluer suite à une expérimentation d'une activité pédagogique reliée à une attitude professionnelle.

Voici un résumé du verbatim des entrevues avec les trois enseignantes et enseignants relié à la deuxième question qui permettait de connaître les façons de faire en accompagnement utilisées pour accompagner les étudiantes et les étudiants tout en les aidants à s'exprimer ou à s'autoévaluer suite à une expérimentation d'une activité pédagogique relié à une attitude professionnelle.

E-A Pour moi cela peut-être un questionnaire écrit ou [elle ou il] a à se questionner par écrit, à faire une rétro sur [elle-même ou lui-même], ça peut être un retour verbal sur ce qui s'est passé pour que [l'étudiante ou l'étudiant] puisse s'autoévaluer oralement. Chaque vidéo, chaque pratique qu' [elles ou ils] font dans lesquelles [elles ou ils] peuvent se revoir, ça devient une auto-évaluation. [Elles ou Ils] peuvent se regarder, [elles ou ils] peuvent le faire visionner par un ami, quelqu'un en classe et s'en parler entre eux. À un moment donné, c'est la gestion de stress, ce n'est plus leur capacité d'autoévaluation. Je pense qu'à un moment donné le stress vient contaminer cette capacité-là. Je pense quand même que pédagogiquement, se regarder et s'autoévaluer, c'est essentiel mais il faut arriver à s'entraîner et être capable de s'autoévaluer sinon tu es toujours tributaire du regard des autres. Je pense que [l'étudiante ou l'étudiant] va être disposé à apprendre beaucoup plus si [elle ou il] fait confiance au prof qu' [elle ou il] a devant la classe ou en individuel. Je pense que ça facilite l'apprentissage, ça facilite l'introspection pour [l'étudiante ou l'étudiant]. Elle ou il va être plus capable de se remettre en question si [elle ou il] fait confiance et si [elle ou il] est en sécurité dans sa relation [...]. Si je ne suis pas capable de démontrer dans ma façon d'être au quotidien dans une classe, ce que je dis et ce que je fais, il y a quelque

chose qui ne marche pas. Si je ne suis pas capable d'établir un climat où les [étudiantes ou étudiants] sont bien en classe et se sentent bien quand [elles ou ils] entrent, j'interfère l'apprentissage. Pour moi, c'est comme une trame de fond.

E-B En stage, à partir de la grille d'évaluation qu'on avait même si elle n'était pas parfaite, les habiletés socio-affectives, je prends le temps de les regarder avec les [étudiantes ou les étudiants], qu' [elles ou ils] identifient des points si tu veux, des éléments qui pour elles et eux sont plus difficiles, qui pensent qu' [elles ou ils] ont acquis ou pas. Je le fais en début de session, systématique à la mi session et à la fin de session et qu'est ce qui n'est pas acquis, je veux que [l'étudiante ou l'étudiant] me nomme des comportements, des choses, qu'est-ce qu' [elles ou ils] ne fait pas, qu'est-ce qu' [elles ou ils] devrait faire et avoir des éléments concrets par la suite. Cela concrétise en fonction de cette attitude-là, qu'est-ce que ça pourrait pouvoir vouloir dire. La chercheuse lui demande comment elle ou il voit l'autoévaluation. Elle ou il exprime que pour pouvoir le faire ça prendrait des activités plus dirigées, parce que faire de l'accompagnement spontané c'est bien beau mais il n'y a pas d'évaluation ou d'autoévaluation.

E-C Une des façons les plus efficaces c'est qu' [elles ou ils] se voient. [Elles ou ils] trouvent ça très très dur au départ de se voir, mais c'est vraiment mais vraiment signifiant. L'autoévaluation quand [elles ou ils] se voient aller c'est très aidant, en même temps tu sais ce qui m'attriste, [elles ou ils] ont beaucoup tendance à voir ce qu' [elles ou ils] font de pas correct plutôt que de construire sur les pas qu' [elles ou ils] font. On n'a pas un œil de bienveillant d'emblée. C'est important comment on prépare nos jeunes à être des citoyens.

2.2.3 *Synthèse et interprétation de l'analyse des réponses*

Dans tableau 17 à la page suivante, la chercheuse fait ressortir les façons de faire en accompagnement mentionnées par les enseignantes et enseignants en rapport à la troisième et à la quatrième question de l'entrevue. La première rangée est reliée à la deuxième catégorie mentionnée par Morissette et Gingras (1989) suivi de sa signification. La deuxième rangée contient la troisième et la quatrième étape mentionnée par Grisé et Trottier (1997) suivi également de leurs significations. La troisième rangée résume les façons de faire des trois enseignantes et enseignants.

Tableau 17
Résumé des façons de faire des participantes et des participants
en lien avec les questions 3 et 4 de l'entrevue semi-dirigée

Deuxième catégorie de l'intériorisation d'une attitude: LA RÉPONSE Morissette et Gingras (1989)	
Ce que fait l'étudiante ou l'étudiant :	Elle ou il expérimente l'attitude.
Ce que fait l'enseignante ou l'enseignant :	<ul style="list-style-type: none"> • Susciter des expériences satisfaisantes et sécurisantes variées et nombreuses. • Aider à nommer, à analyser et à évaluer son vécu et à en tirer des informations.
Les troisièmes et quatrièmes étapes de l'apprentissage significatif « Cet apprentissage significatif constitue le processus essentiel à l'acquisition par l'élève d'attitudes professionnelles ». (Grisé et Trottier, 1997, p. 132)	
Ce que fait l'étudiante ou l'étudiant :	<p>3^e étape: L'évaluation: L'étudiante ou l'étudiant fait une autoévaluation des comportements qu'il a utilisés face à une situation d'apprentissage en ayant un regard sur les exigences demandées face à sa future profession.</p> <p>4^e étape: La mise en application: L'étudiante ou l'étudiant utilise ses nouveaux apprentissages dans des situations concrètes.</p>
Ce que fait l'enseignante ou l'enseignant : Résumé des façons de faire utilisées par les participantes et participants reliées aux auteures et auteurs Morissette et Gingras (1989) et Grisé et Trottier (1997)	<p>Les activités pédagogiques pour accompagner les étudiantes et les étudiants à développer les attitudes professionnelles tout au long de leur parcours.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organiser des pratiques deux par deux (offrir rétroaction, rôle de l'observateur); • Planifier des mises en situation de groupe (client - intervenant). Les étudiantes et les étudiants donnent de la rétroaction ainsi que l'enseignante ou l'enseignant; • Donner de la rétroaction écrite dans les travaux; • Nommer, situer, faire ressortir à travers les expérimentations quand il y a des attitudes professionnelles qui sont plus présentes; • Offrir un accompagnement structuré: Dans des moments précis de la session, offrir des activités permettant de mieux évaluer rigoureusement le progrès de l'étudiante et l'étudiant; • Offrir un accompagnement spontané (rester humble dans l'enseignement, capable de nommer nos faiblesses et notre parcours comme enseignante ou enseignant). Cela permet chez l'étudiante ou l'étudiant de diminuer le stress de performance; • Mettre les étudiantes et les étudiants en action pour qu'ils ou qu'elles vivent les attitudes professionnelles; • Offrir des mises en situation authentique (permet chez l'étudiant de se connecter aux attitudes professionnelles); • Offrir des activités d'apprentissage reliées à de vrais milieux d'intervention. Cela permet chez l'étudiante et l'étudiant d'être dans une posture d'ouverture envers le milieu d'intervention.

	<p>Les façons de faire en accompagnement utilisées permettant chez l'étudiante ou l'étudiant à s'exprimer ou à s'autoévaluer à la suite d'une expérimentation d'une activité pédagogique reliée à une attitude professionnelle.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fournir un questionnaire écrit relié à des questions qui amènent l'étudiante ou l'étudiant à se donner de la rétroaction sur elle-même ou lui-même; • Offrir des retours verbaux reliés à des pratiques, à une vidéo ou elle ou il peut se revoir (auto-évaluation de leur performance); • Échanger entre collègues de classe sur un visionnement d'une vidéo; • Entraîner l'étudiante ou l'étudiant à s'autoévaluer pour éviter qu'elle ou qu'il soit tributaire du regard des autres; • Développer un lien de confiance sécuritaire entre l'étudiante ou l'étudiant et l'enseignante ou l'enseignant en classe ou en individuel pour faciliter l'introspection et à se remettre en question; • Rester conséquent et cohérent dans la façon d'être dans une classe comme enseignante ou enseignant; • Créer un climat de classe dans lequel l'étudiante ou l'étudiant se sent bien; • En stage, prendre le temps de regarder avec l'étudiante ou l'étudiant les grilles d'évaluation en identifiant les éléments concrets plus difficiles pour elle ou pour lui en offrant des activités dirigées pour permettre l'auto-évaluation ou l'évaluation; • Offrir des moments dans lesquels l'étudiante ou l'étudiant peut se voir. Les amener à voir les pas qu'elle ou qu'il fait (être un œil de bienveillance).
--	--

À la suite de l'analyse des réponses, la chercheuse constate que plusieurs façons de faire en accompagnement sont utilisées par les participantes et participants afin de permettre à l'étudiante et à l'étudiant de vivre des expériences en lien avec des attitudes professionnelles pour ressentir des émotions reliées à leur vécu. L'analyse met en relief que la deuxième catégorie, soit la réponse, de Morissette et Gingras (1984) est largement utilisée auprès des étudiantes et des étudiants. Enfin, la chercheuse a constaté que l'autoévaluation et la mise en application sont souvent exploitées par les participantes et participants. Ainsi, la chercheuse confirme que la troisième étape soit l'évaluation et la quatrième étape soit la mise en application de Grisé et Trottier (1997) sont largement exploitées. Il est intéressant de constater que certaines participantes et certains participants ont exprimé l'importance de créer un lien de confiance sécuritaire et de créer un climat de classe dans lequel l'étudiante ou l'étudiant se sentira bien afin de faciliter le développement des attitudes professionnelles.

2.3 Les perceptions reliées à la troisième catégorie de l'intériorisation d'une attitude et aux 5^e et 6^e étapes de l'apprentissage en lien avec l'accompagnement

Pour la troisième section des questions des entrevues semi-dirigées, la chercheuse a demandé aux participantes et aux participants de lui faire part de leurs perceptions reliées à la valorisation, troisième catégorie de l'intériorisation d'une attitude de Morissette et Gingras (1989) ainsi qu'aux cinquième et sixième étapes de l'apprentissage significatif de Grisé et Trottier (1997): L'attribution de signification ainsi que le transfert. Les deux prochains points porteront sur les deux questions rattachées à ces concepts.

2.3.1 *Les façons de faire en accompagnement pour permettre à l'étudiante ou à l'étudiant de faire ressortir ses points forts reliés au développement des attitudes professionnelles tout au long de la formation*

Voici un résumé du verbatim des entrevues avec les trois participantes et participants relié à la cinquième question. Ce résumé permet de connaître les façons de faire pour accompagner l'étudiante ou à l'étudiant dans l'expression de ses points forts tout au long de la formation en lien avec les attitudes professionnelles.

E-A Toutes formes de rétroaction possibles, que ce soit par écrit, en sous équipe, en discussion, peu importe les types de rétroaction. Pour moi, c'est nécessaire que toutes formes de rétroaction permettent de connaître qu'est ce qui a bien fonctionné, en quoi ça été fort, qu'est ce qui est acquis, sur quoi tu peux compter et t'assurer que ça va, tu le maîtrises. Si [l'étudiante ou l'étudiant] fait juste voir, est trop critique négativement par rapport à [elle-même ou lui-même], bien c'est sûr que je ne le laisserais pas dedans, je vais « *on the spot* » ramener quelque chose de positif. Si on fait des exercices qui demandent une analyse, à chaque fois que [l'étudiante ou l'étudiant] va donner une hypothèse, une analyse d'un comportement x et qui est sur la bonne direction, je vais le soulever. Même si une partie est plus ou moins juste dans son analyse, je vais d'abord prendre ce qui est juste pour dire OK ce bout-là est intéressant pis je modifierais telle ou telle affaire.

E-B Faire remarquer à [l'étudiante ou l'étudiant] quand [elle ou il] me raconte une situation et que je trouve dans cette situation-là une attitude qui ressort bien, c'est de lui faire réaliser, car [elle ou il] ne le réalise pas toujours. Mettons de le nommer, de lui faire voir les liens que je fais. En stage, je trouve ça plus facile. C'est personnalisé, c'est une

personne. Quand on est dans un groupe, c'est impossible d'avoir un regard aussi précis sur les personnes. Je pense qu'il y a des phrases que je lance en classe, mettons dans le parcours du cours, admettons que vous étiez à tel endroit par rapport à la maîtrise de soi. Quand cela fait quelques semaines, je leur fais remarquer leur niveau de stress qui a baissé. Je leur dis qu'est-ce qu' [elles ou ils] ont fait pour en arriver là, je suis toujours dans le concret, pour se maîtriser, peut-être [qu'elles ou qu'ils] ont relu, [qu'elles ou qu'ils] ont fait des exercices.

E-C C'est beaucoup dans le feedback, arrosez les fleurs au lieu des mauvaises herbes le plus possible [...]. Donnez du feedback constant [...]. J'utilise tout ce que je vis avec mes [étudiantes ou étudiants] pour essayer constamment de souligner les bons coups [...]. J'essaie d'utiliser tout ce qui se passe, ici et maintenant pour faire et pour souligner. Ce que je dis à mes [étudiantes ou étudiants], c'est que pour moi être [enseignante ou enseignant] c'est exactement comme être [intervenante ou intervenant]. Je ne suis pas leur [intervenante ou intervenant] dans le sens que pour moi être [enseignante ou enseignant] ce n'est pas de passer un contenu, c'est d'abord et avant tout de créer une relation. La seule façon que je connais, c'est de m'intéresser à eux.

2.3.2 *Les façons de faire en accompagnement pour permettre à l'étudiante ou l'étudiant d'expérimenter ses attitudes professionnelles dans différentes situations complexes*

Voici un résumé du verbatim des entrevues avec les trois participantes et participants relié à la sixième question afin de connaître les façons de faire en accompagnement utilisées permettant à l'étudiante ou à l'étudiant d'expérimenter ses attitudes professionnelles dans différentes situations complexes.

E-A Ce sont les pratiques. Plus c'est proche de la pratique, de la réalité, de la tâche authentique. [...]. Les pratiques réflexives ou [elles ou ils] vont lire un texte qui va les amener à réfléchir. Je pense que ça fait la « *job* » pour certaines personnes mais pas toutes [...]. Je pense que la lecture ça ne les amène pas tant à réfléchir. Ce n'est pas un mode d'apprentissage qui leur parle. Je pense qu'il y en a qui apprécient, [elles ou ils] réfléchissent, ça leur parle la lecture mais, pas tout le monde. Il y en a d'autres que les pratiques vont être plus parlantes que la lecture.

E-B Les jeux de rôles. [Comme enseignante et enseignant], on se met vraiment dans la peau du client. [L'étudiante et l'étudiant] doit encore être en posture [d'intervenante ou d'intervenant] et doit utiliser ses attitudes. Chose que j'aimerais faire, quand tu disais s'il y a quelque chose que j'aimerais, c'est justement des observations *live* en stage, car je pense que ça serait intéressant pour évaluer des attitudes [...]. J'aimerais être un petit oiseau, pas juste pendant les activités, c'est sûr qu'une activité est une façon, mais j'aimerais aussi être dans les interventions quotidiennes.

E-C L'autre chose qui est une stratégie gagnante est de leur faire vivre. Ce que je veux dire au-delà oui une tâche authentique et des jeux de rôles [...] c'est de leur faire vivre. Tu es mon [étudiante ou étudiant], tu lèves la main pour une première fois et tu t'exprimes d'une bonne façon, c'est de te le refléter en te mentionnant que c'est intéressant et pertinent ta question. [Elle ou il] expérimente d'une façon indirecte mais il y a quelque chose d'intéressant. [Elle ou il] ressent l'effet que ça a.

2.3.3 *Synthèse et interprétation de l'analyse des réponses*

Dans le tableau 18 présenté à la page suivante, vous trouverez les façons de faire en accompagnement exprimées par les participantes et participants à la cinquième et à la sixième question de l'entrevue. La première rangée est reliée à la troisième catégorie, mentionnée par Morissette et Gingras (1989) suivi de sa signification. La deuxième rangée contient est la cinquième et la sixième étape mentionnées par Grisé et Trottier (1997) suivi également de leurs significations. La troisième rangée résume les façons de faire des trois participantes et participants reliées aux auteures et auteurs mentionnés ci-haut.

Tableau 18
Résumé des façons de faire des participantes et des participants
en lien avec les questions 5 et 6 de l'entrevue semi-dirigée

Troisième catégorie de l'intériorisation d'une attitude: LA VALORISATION Morissette et Gingras (1989)	
Ce que fait l'étudiante ou l'étudiant :	Elle ou il améliore et soutient sa pratique de l'attitude.
Ce que fait l'enseignante ou l'enseignant :	<ul style="list-style-type: none"> • Aider l'étudiante ou l'étudiant à revenir sur les dynamismes de son vécu. • Favoriser des occasions de confirmations des convictions. • Orienter les énergies vers de nouvelles actions conformes à l'attitude.
Les deux premières étapes de l'apprentissage significatif « Cet apprentissage significatif constitue le processus essentiel à l'acquisition par l'élève d'attitudes professionnelles ». (Grisé et Trottier, 1997, p. 132):	
Ce que fait l'étudiante ou l'étudiant :	5^e étape: L'attribution de signification: L'étudiante ou l'étudiant intègre consciemment ses nouveaux acquis au niveau affectif et cognitif. 6^e étape: Transfert: L'étudiante ou l'étudiant utilise ses acquis dans des situations complexes.
Ce que fait l'enseignante ou l'enseignant : Résumé des façons de faire utilisées par les participantes et participants reliées aux auteures et auteurs Morissette et Gingras (1989) et Grisé et Trottier (1997)	Les façons de faire pour permettre chez l'étudiante ou l'étudiant de ressortir ses points forts tout au long de la formation reliés au développement des attitudes professionnelles: <ul style="list-style-type: none"> • Utiliser toutes formes de rétroaction possibles, que ce soit par écrit, en sous équipe, en discussion (ramener quelque chose de positif); • Faire réaliser à l'étudiante ou l'étudiant une attitude professionnelle qui ressorte bien. Lui nommer et lui faire voir les liens que l'enseignante ou l'enseignant fait; • Faire remarquer aux étudiantes et étudiants les progrès et les moyens qu'elles ou qu'ils ont pris pour arriver à atteindre une attitude professionnelle (dans un contexte de classe); • Donner de la rétroaction constante en soulignant les bons coups; • Utiliser le ici et maintenant pour souligner ce qui se passe dans une classe; • Créer la relation avec l'étudiante ou l'étudiant. Les façons de faire pour permettre à l'étudiante ou l'étudiant d'expérimenter ses attitudes professionnelles dans différentes situations complexes. <ul style="list-style-type: none"> • Expérimenter auprès des étudiantes et des étudiants l'effet que cela procure de posséder de bonnes attitudes professionnelles. (faire du reflet); • Utiliser des pratiques réflexives (les lectures...); • Utiliser les jeux de rôles. L'étudiante ou l'étudiant est en posture d'intervenante ou d'intervenant; • Offrir des moments d'observation directe auprès des étudiantes et étudiants en stage afin de les observer dans leurs interventions quotidiennes pourraient être une façon de faire pertinente.

À la suite de l'analyse des réponses, la chercheuse constate que plusieurs façons de faire en accompagnement sont utilisées par les participantes et participants permettant à l'étudiante et à l'étudiant de faire ressortir ses points forts reliés à ses attitudes professionnelles. Plusieurs façons de faire sont reliées à toutes formes de rétroaction. Tel que mentionné par Morissette et Gingras (1989), la rétroaction amène l'étudiante ou l'étudiant à améliorer et à soutenir sa pratique d'une attitude professionnelle. La troisième étape de Morissette et Gingras (1997), soit la valorisation, est amplement utilisée par les participantes et participants. Il est également fort intéressant d'établir un parallèle entre la rétroaction et la pédagogie du connaitre selon Le Bouedec, Du Crest, Pasquier & Stahl (2001). La pédagogie du connaitre a comme but de développer l'autonomie de l'étudiante ou de l'étudiant afin qu'elle ou qu'il mobilise ses ressources intérieures et de réflexion tout au long de son parcours académique. De plus, il est intéressant de constater que les participantes et les participants utilisent plusieurs façons de faire en accompagnement permettant à l'étudiante et à l'étudiant d'être conscients de leurs nouveaux apprentissages. Les façons de faire mentionnées par les participantes et participants ont été : les expérimentations, les pratiques réflexives et les jeux de rôles. Ces façons de faire sont également en lien direct avec la cinquième étape et la sixième étape de l'apprentissage significatif de Grisé et Trottier (1997), soit l'attribution de signification et le transfert. De plus, une participante ou un participant a mentionné que d'observer directement l'étudiante ou l'étudiant dans son milieu de stage pourrait être une façon de faire intéressante en accompagnement.

2.4 Les perceptions reliées à des pistes de réflexion futures

Pour la quatrième section des entrevues semi-dirigées, la chercheuse a posé deux questions aux participantes et aux participants afin qu'elles ou qu'ils puissent s'exprimer sur des pistes de réflexion futures.

2.4.1 Perception des enseignantes et des enseignants sur l'engagement des étudiantes et des étudiants dans la communauté collégiale ou à l'extérieur

Voici un résumé du verbatim des entrevues avec les trois participantes et participants à la première question qui consistait à savoir si l'étudiante ou l'étudiant est

suffisamment engagé dans sa communauté collégiale ou à l'extérieur (dans son quartier) durant ses études collégiales en TÉS.

E-A Je trouve que les [étudiantes et étudiants] sont assez compartimentés. C'est la génération en fait, la génération avec les communications. Il y a un côté très rapide qui fait que, je trouve que les [étudiantes et étudiants] se déposent moins dans quelque chose. Ok! Je vais en profiter au maximum. Je vais créer des liens avec ce que j'apprends, prendre le temps d'absorber, c'est vite, vite. Ça fait que l'engagement, il faut qu'il entre dans une petite case, il faut que cela rapporte.

E-B [Elles ou ils] sont engagés en autant que c'est en lien direct avec leur formation et les points [...]. Il faudrait que les [étudiantes et étudiants] aient des bénéfices à aller chercher par rapport au programme de formation et que ça ne soit pas juste qu' [elles ou ils] soient bénévoles citoyens ordinaires je dirais. Il pourrait y avoir quelque chose au niveau d'un nombre de reconnaissances [...]. Si [elles ou ils] font des heures de bénévolat mettons, que cela pourrait remplacer un cours complémentaire. Ça pourrait être une voie intéressante qu' [elles et ils] soient engagés à l'extérieur du programme d'études régulier, dans les projets, mais que ça soit reconnu dans leur programme d'études.

E-C Je ne sais pas, c'est une question à 100\$ [...]. En fait, je suis convaincue du bien de s'impliquer d'une façon ou d'une autre. Mais est-ce que c'est moins qu'avant? Je ne sais pas [...]. Je me dis que mes [étudiantes et étudiants] vont s'engager d'où l'idée exemple de créer un OSBL dans le programme. Je verrais que ça soit intégré dans le programme, tu comprends. Nous mettons en place un OSBL qui pourrait servir à différents moments dans la technique qui répondrait à des besoins de la communauté mais en lien avec des cours, des compétences [...]. Une clinique école, c'est ça que j'aimerais.

2.4.2 *Pistes de réflexion à partager pour diriger l'étudiante ou l'étudiant à développer les attitudes professionnelles tout au long de ses études collégiales en TÉS*

Voici un résumé du verbatim des entrevues avec les trois participantes et participants à la deuxième question qui consistait à connaître des pistes de réflexion pour diriger l'étudiante ou l'étudiant dans le développement des attitudes professionnelles tout au long de son parcours académique.

E-A Globalement, je pense que si on pouvait saisir, je pense que l'on fait en Département, je pense que l'on fait à différents moments, de différentes façons, on pourrait le faire plus, donner de la rétroaction mais en le nommant que c'est ça [...]. Je pense que si l'on faisait dans des moments non officiels, je pense que [l'étudiante ou l'étudiant] pourrait l'enregistrer plus officiellement [...]. Si nous ne le nommons pas, [l'étudiante ou l'étudiant] ne fera pas nécessairement toujours le lien.

E-B Avec toutes les réflexions des dernières années, je suis [consciente ou conscient] que si on veut avoir un impact pour remarquer une différence au niveau du développement des attitudes, il va falloir développer des façons d'évaluer que ça soit formatif ou sommatif [...]. Quelque chose qui va être plus quantifiable que basé sur des impressions, sur ce que l'on fait depuis longtemps par rapport aux attitudes [...]. Trouver une façon intégrée.

E-C Je trouve ça très intéressant comme sujet. Toute l'idée de développer les attitudes. Il n'y a pas beaucoup de données à cet effet et je trouve que c'est important dans plein de domaines les attitudes professionnelles. Cela en prend dans plein de domaines, mais encore plus quand on est en relation d'aide ou dans l'intervention. Je trouve ça le « *fun* » et j'espère que tu nous partageras tes constats.

2.4.3 Synthèse et interprétation des réponses

À la première question reliée à la perception concernant l'engagement des étudiantes et des étudiants dans la communauté, celle-ci est mitigée entre les participantes et les participants :

- Une participante ou participant exprime que l'ère de la communication fait en sorte que tout se passe vite et que l'étudiante ou l'étudiant prend moins le temps de s'arrêter dans son apprentissage.
- Une participante ou participant exprime que l'étudiante ou l'étudiant est engagé en autant qu'il y a des bénéfices à aller chercher dans son parcours académique. Elle ou il mentionne que cela pourrait être intéressant d'offrir des heures allouées de bénévolat qui pourraient remplacer par exemple, un cours complémentaire.
- Une participante ou participant affirme ne pas obtenir de réponse claire reliée à l'engagement des étudiantes ou des étudiants. Elle ou il propose l'idée de créer un OSBL afin de répondre à des besoins de la communauté, par exemple une clinique école.

À la deuxième question, voici un résumé des pistes de réflexion relevées par les participantes et participants pour diriger l'étudiante ou l'étudiant dans le développement des attitudes professionnelles tout au long de ses études collégiales en TÉS.

- Une participante ou participant exprime l'idée d'utiliser davantage la rétroaction dans des moments non officiels auprès de l'étudiante ou de l'étudiant afin qu'elle ou qu'il enregistre plus officiellement l'apprentissage.
- Une participante ou participant suggère de développer des façons de faire plus quantifiables pour remarquer une différence dans le développement des attitudes professionnelles. Trouver une façon plus intégrée dans l'apprentissage.
- Une participante ou participant exprime qu'il y a peu de données dans le développement des attitudes professionnelles et c'est important dans plein de domaines mais encore plus en relation d'aide ou en intervention.

Les résultats obtenus à l'aide des trois entrevues semi-dirigées ont permis de réaliser le deuxième objectif de cet essai soit: Identifier, à l'aide d'entrevues semi-dirigées, les perceptions des enseignantes et des enseignants du programme d'études en TÉS du Cégep de Saint-Jérôme sur les façons de faire en accompagnement facilitant le développement des attitudes professionnelles en TÉS.

Pour conclure ce quatrième chapitre de l'essai, la chercheuse est en mesure de confirmer que les données recueillies et analysées lui ont permis de réaliser les deux objectifs spécifiques de cet essai. La chercheuse a permis de ressortir les trois types d'accompagnement les plus appropriés et utilisés par les enseignantes et enseignants soient : coaching, tutorat et médiateur. Également, la chercheuse a bâti des tableaux synthèses qui ont permis de faire ressortir des façons de faire pour accompagner l'étudiante ou l'étudiant à développer les attitudes professionnelles de sa profession.

CONCLUSION

Enseigner n'est pas que faire une prestation dans une classe, mais également « se joindre à quelqu'un pour aller là où il va et en même temps que lui » (Rey-Debove, Josette, 2002:17 dans St-Germain 2008). Dans un domaine humain tel que le programme Techniques d'éducation spécialisée, nous croyons, comme l'écrivait Potvin (2016), que l'accompagnement permet de développer une réflexion critique, une autorégulation et un développement des compétences reliés à la pratique auprès de l'étudiante ou de l'étudiant. C'est pour cette raison que nous souhaitons faire ressortir les types d'accompagnement identifiés comme significatifs par l'enseignante et l'enseignant en TÉS et les façons de faire en accompagnement facilitant le développement des attitudes professionnelles. Nous souhaitons que les types d'accompagnement et les façons de faire permettent à chaque étudiante ou étudiant d'intérioriser les attitudes professionnelles tout au long de son parcours académique afin qu'elle ou qu'il soit prêt à exercer sa profession de technicienne ou technicien en éducation spécialisée. La question centrale de cet essai était la suivante : Dans quelle mesure l'accompagnement des enseignantes et des enseignants favorise-t-il le développement des attitudes professionnelles adéquates chez les étudiantes et les étudiants en TÉS au Cégep de Saint-Jérôme?

La recension des écrits nous a permis de définir la terminologie reliée au concept affectif (Allport, 1935 ; Albarracin et al, 2005; Beaudoin, 2013; Boudreault, 2015; Gohier, 2006; Gosselin, 2010; Grisé et Trottier, 1997; Pratte, Ross et Petitclerc, 2004; Morissette et Gingras, 1989; Potvin, 2015; Scallon, 2004) afin de mettre en lumière le concept d'attitude professionnelle. Nous nous sommes arrêtées sur la définition de Boudreault (2018) qui affirme que les attitudes professionnelles sont : « Une conduite que l'on adopte dans le contexte de travail. État d'esprit qu'une personne adopte à l'égard d'elle-même et de son environnement professionnel qui incite à une manière d'être ou d'agir ». De plus, la recension des écrits nous a permis de faire ressortir les types d'accompagnement (Le Bouedec Du Crest, Pasquier & Stahl, 2001; Paul, 2004; Raucent, Verzat & Villeneuve, 2010) et les façons de faire en accompagnement (Grisé et Trottier, 1997; Morissette et Gingras, 1989).

Deux objectifs spécifiques ont ensuite été présentés :

- Identifier, à l'aide d'un questionnaire, les perceptions des enseignantes et des enseignants du programme d'études en TÉS du Cégep de Saint-Jérôme quant aux types d'accompagnement appropriés au développement des attitudes professionnelles en TÉS.
- Identifier, à l'aide d'entrevues semi-dirigées, les perceptions des enseignantes et des enseignants du programme d'études en TÉS du Cégep de Saint-Jérôme sur les façons de faire en accompagnement facilitant le développement des attitudes professionnelles en TÉS.

Pour réaliser ces deux objectifs spécifiques, nous avons utilisé l'étude de cas expliquée par Karsenti et Savoie-Zajc (2004) qui est une approche méthodologique du pôle de la recherche dans une posture épistémologique qualitative/interprétative. Dans cet essai, la chercheuse a voulu explorer les perceptions des enseignantes et des enseignants en lien avec les types d'accompagnement et elle a voulu faire ressortir l'expérience terrain sur les façons de faire en accompagnement qui pourraient faciliter le développement des attitudes professionnelles des étudiantes et des étudiants.

Deux outils de collecte de données ont été utilisés. Nous avons invité 21 enseignantes et enseignants du département des Techniques d'éducation spécialisée du Cégep de Saint-Jérôme à remplir un questionnaire en ligne. Ce questionnaire a permis de répondre au premier objectif spécifique de cet essai. Les sept postures de Paul (2004), Raucent, Verzat & Villeneuve (2010), Le Bouedec, Du Crest, Pasquier & Stahl (2001) ont servi de base à la conception du questionnaire.

Le deuxième outil de collecte de données utilisé a été l'entrevue semi-dirigée. Les entrevues ont été réalisées par la chercheuse auprès de trois enseignantes et enseignants et ont permis de répondre au deuxième objectif spécifique de cet essai. Les trois catégories de l'intériorisation d'une attitude et ce que fait l'enseignant de Morissette et Gingras (1989) et les six étapes de l'apprentissage significatif de Grisé et Trottier (1997) ont servi à bâtir les questions de l'entrevue semi dirigée.

Tout au long de la recherche, nous avons respecté les considérations éthiques de l'Université de Sherbrooke (2015b) du programme de Performa, du Cégep de Saint-

Jérôme ainsi que celles de Fortin et Gagnon (2016), soient le respect de la vie privée des renseignements personnels et le respect du consentement libre et éclairé.

La présentation de l'interprétation des données en lien avec le questionnaire nous a permis de faire ressortir les perceptions reliées au rôle reliés à l'accompagnement et les types d'accompagnement les plus appropriés. Nous avons constaté que les enseignantes et les enseignants en TÉS du Cégep de Saint-Jérôme perçoivent leur rôle comme une fonction d'accompagnatrice ou d'accompagnateur. La majorité des enseignantes et des enseignants a confirmé que la signification des concepts de l'accompagnement et ceux reliés à l'enseignement était différente dans le développement des attitudes professionnelles. De plus, toutes les enseignantes et les enseignants ont confirmé que l'accompagnement a un rôle significatif dans le développement des attitudes professionnelles des étudiantes et des étudiants en TÉS.

Malgré les résultats très intéressants que nous avons obtenus, certaines limites ont été constatées. Selon les commentaires recueillis dans le questionnaire en ligne, quelques ajustements pourraient être apportés afin de favoriser une meilleure compréhension de la signification des mots enseigner et accompagner. Également, les définitions reliées aux types d'accompagnement pouvaient semer de la confusion. Certains commentaires nous ont permis de comprendre qu'il y avait des similitudes entre les types d'accompagnement. En raison de ces limites, il nous apparaît important de planifier des actions à court et à moyen termes pour améliorer notre compréhension de ces concepts et pour partager les résultats de notre travail de recherche avec nos collègues de travail.

La réalisation de cette recherche a contribué de façon majeure à notre développement professionnel. Nous souhaitons poursuivre nos efforts pour approfondir nos connaissances afin de contribuer au développement des attitudes professionnelles des étudiantes et étudiants en TÉS. Dans cette optique, nous jugeons utile de résumer ce que nous avons appris en réalisant cette recherche. Puis, nous suggérons des pistes d'action visant à promouvoir l'accompagnement afin d'améliorer le développement des attitudes professionnelles en TÉS.

1. CE QUE NOUS AVONS APPRIS EN RÉALISANT CETTE RECHERCHE

Nous avons appris que, pour les participantes et participants, le coaching, le tutorat et la médiation sont les trois types d'accompagnement qui ressortent comme étant les plus appropriés pour favoriser le développement des attitudes professionnelles. Le coaching a été mentionné comme le type d'accompagnement le plus approprié (95%) et le plus utilisé. Les répondantes et répondants ont mentionné que le coaching apporte écoute, soutien à la réflexion et au questionnement sur les actions des étudiantes et des étudiants. Le tutorat est le deuxième type d'accompagnement le plus approprié (84%) et le plus utilisé. Les répondantes et les répondants ont mentionné que le tutorat transmet des valeurs, fournit un modèle et développe un savoir-faire. Le médiateur est également le troisième type d'accompagnement qui est ressorti comme étant un des plus appropriés (84%) et le plus utilisé. Les répondantes et les répondants ont mentionné que ce type d'accompagnement permettait des activités d'intégration tout en favorisant le développement de l'autonomie chez les étudiantes et les étudiants en TÉS.

La présentation des données en lien avec la passation des trois entrevues semi dirigées a permis de faire ressortir les perceptions des enseignantes et des enseignants sur les façons de faire en accompagnement facilitant le développement des attitudes professionnelles auprès des étudiantes et des étudiants. La chercheuse a trouvé fort intéressant de relever que plusieurs façons de faire en accompagnement des enseignantes et des enseignants sont orientées vers une prise de conscience de l'existence d'une attitude professionnelle en sensibilisant l'étudiante ou l'étudiant afin qu'elle ou qu'il soit touché par celle-ci. Voici des exemples de façons de faire reliées à une prise de conscience de l'existence d'une attitude professionnelle : ouvrir des discussions de groupe, fournir un exemple concret de leur vie personnelle ou en stage, suggérer des réflexions écrites, demander à l'étudiante ou l'étudiant de faire un portrait d'elle ou de lui, *etc.*

La chercheuse a également constaté que plusieurs façons de faire en accompagnement sont utilisées par les enseignantes et les enseignants afin de permettre à l'étudiante ou à l'étudiant de vivre des expériences en lien avec des attitudes professionnelles pour ressentir des émotions reliées à leur vécu. Voici des façons de faire en accompagnement des enseignantes et des enseignants en lien avec

l'expérimentation d'une attitude professionnelle : des pratiques deux par deux (offrir de la rétroaction, exercer le rôle de l'observateur), des mises en situation de groupe (client- intervenant), rétroaction écrite dans les travaux, *etc.* Il est intéressant de relater que certaines enseignantes et certains enseignants ont exprimé l'importance de créer un lien de confiance sécuritaire et de créer un climat de classe dans lequel l'étudiante ou l'étudiant se sentira bien afin de faciliter le développement des attitudes professionnelles.

Les façons de faire en accompagnement les plus significatives ont été les expérimentations, les pratiques réflexives et les jeux de rôles. Plusieurs façons de faire sont reliées à des situations complexes (savoir-faire) dans le développement des attitudes professionnelles. Une enseignante ou enseignant a mentionné que d'observer directement l'étudiante ou l'étudiant dans son milieu de stage pourrait être une façon de faire intéressante et qui pourrait être en lien avec l'accompagnement relié à des situations complexes (savoir-faire).

2. DES PISTES D'ACTION POUR PROMOUVOIR L'ACCOMPAGNEMENT ET DÉVELOPPER LES ATTITUDES PROFESSIONNELLES EN TÉS

Les cinq pistes d'action suivantes pourraient être adoptées à court ou à moyen terme par le personnel enseignant afin d'améliorer la qualité de l'accompagnement des étudiantes et des étudiants dans le développement des attitudes professionnelles en TÉS.

- 1- Depuis l'automne 2018, il existe un guide d'accompagnement que les étudiantes et étudiants doivent acheter et qu'elles ou qu'ils doivent garder tout au long de leur études collégiales en TÉS. Afin de maximiser l'utilisation de ce guide durant les trois années du programme d'études, des rencontres formelles pourraient être définies dans le calendrier scolaire afin d'offrir du coaching auprès des étudiantes et des étudiants. Chaque enseignante ou enseignant de ce département pourrait rencontrer quelques étudiantes et étudiants afin de leur offrir écoute et soutien dans le développement des attitudes professionnelles.
- 2- Dès le printemps 2019, la chercheuse enverra à chaque enseignante et enseignant du département TÉS du Cégep de Saint-Jérôme un lien internet dans lequel elle ou il pourra avoir accès aux types d'accompagnement les plus appropriées et les façons de faire en accompagnement facilitant le

développement des attitudes professionnelles exprimées par les trois participantes et participants reliées aux étapes des trois catégories de l'intériorisation d'une attitude de Morissette et Gingras (1989) et les étapes de l'apprentissage significatif de Grisé et Trottier (1997).

- 3- À l'automne 2019, la chercheuse proposera de discuter entre collègues du département TÉS du Cégep de Saint-Jérôme la possibilité d'allouer des heures de bénévolat aux étudiantes et aux étudiants et de reconnaître ces heures de bénévolat dans la formation afin de développer les attitudes professionnelles demandées par la profession.
- 4- En stage, offrir davantage de présences directes auprès de l'étudiante et l'étudiant afin de lui offrir du tutorat. Le tutorat pourrait être un type d'accompagnement intéressant pour l'étudiante et l'étudiant dans le développement des attitudes professionnelles afin de lui transmettre des valeurs, de lui fournir un modèle et développer un savoir-faire.
- 5- À chaque session, la chercheuse proposera d'ajouter dans les plans de cours des façons de faire d'accompagnement reliées au développement des attitudes professionnelles.

En terminant, la chercheuse souhaite que cet essai contribue à augmenter les connaissances du personnel enseignant à propos du développement des attitudes professionnelles. À travers les pistes d'action mentionnées ci-dessus, nous souhaitons mettre en place des moyens concrets pour les enseignantes et les enseignants afin qu'elles ou qu'ils puissent exercer un rôle d'accompagnement dans le développement des attitudes professionnelles auprès des étudiantes et des étudiants. Intérioriser une attitude professionnelle exige du temps et chaque étudiante et étudiant n'a pas le même bagage personnel, professionnel et le même rythme d'apprentissage.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Albarracin, D., Zanna, M.P., Johnson, B.T. et Kumkale, G.T. (2005). Attitudes: Introduction and Scope. Dans D Albarracin, B.T Johnson et M.P Zanna (Dir.), *The Handbook of Attitudes*. New York: Taylor and Francis Group.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (dir.), *A Handbook of Social Psychology* (p. 798-844). Worcester, Massachussets: Clark University Press.
- Beauchamp, M. (2013). *L'enseignement et l'évaluation des attitudes dans le programme collégial Techniques de travail social*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Montréal.
- Beaudoin, J. (2013). *Les savoir-être signifiants à la profession d'éducatrice et d'éducateur spécialisé dans la région de la Montérégie*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Montréal.
- Biémar, S., Charlier, É. (2012). *Accompagner. Un agir professionnel*. Pédagogies en développement. Ville: De Boeck, 184p.
- Boudreault, H. (2011). *L'évolution dû être au savoir-être*. Site télé accessible à l'adresse: <sdp.cegep-rdl.qc.ca/PDF/ConferenceHBoudreault2>. Consulté le 15 janvier 2017.
- Boudreault, H. (2015). *De l'âge du faire à l'âge de l'être*. Site téléaccessible à l'adresse: <colloques.uqac.ca/scinf/files/2015/05/UQAC.pdf>. Consulté le 15 janvier 2017.
- Boudreault, H. (2018). *Attitudes professionnelles/ didactique professionnel*. Site télé-accessible à l'adresse: <<https://didapro.me/lalbum/attitudes-professionnelles>>. Consulté le 18 avril 2018.
- Cégep de Saint-Jérôme (2016a). *Guide d'accueil*. Site téléaccessible à l'adresse <<https://www.cstj.qc.ca/programmes-et-admission>>. Consulté le 30 août 2016.
- Cégep de Saint-Jérôme (2016b). *Guide de stage en Techniques d'éducation spécialisée*.
- Cégep de Saint-Jérôme (2016c). *Processus d'encadrement auprès de l'étudiante et l'étudiant*.

- Cégep de Saint-Jérôme (2016d). *Portrait des retraits de stage 1*.
- Cégep de Saint-Jérôme (2017). *Attitudes professionnelles adoptés par le Département TÉS*.
- Comité patronal de négociation des collèges (2008). *Enseigner au collégial...Portrait de la profession*. Fédération des enseignantes et enseignants de Cégep.
- Ducharme, G. (2017). *Conception d'une activité d'enseignement d'attitudes professionnelles dans le programme collégial Commercialisation de la mode selon l'alignement pédagogique et le modèle ADDIE*. Sherbrooke: Faculté de l'éducation.
- Fortin, M-F., Gagnon, J. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (2^e éd.). Montréal: Chenelière Éducation.
- Fortin, M-F., Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Montréal: Chenelière Éducation.
- Gohier, C. (2006). *Les sources du savoir-être comme finalité éducative: former à être, une injonction paradoxale ?* Site téléaccessible à l'adresse: < <http://id.erudit.org/iderudit/013294ar> >. Consulté le 15 janvier 2017.
- Gosselin, R. (2010). *Évaluation des attitudes et des comportements en stage au collégial*, Mémoire en éducation. Université du Québec, Montréal.
- Gouvernement du Québec (2004). *Devis ministériel. Programme d'études techniques 351.A0*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Grisé, S. et Trottier, D. (1997). *Le développement d'un modèle d'enseignement des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif en Techniques humaines*. Rimouski: Presses pédagogiques de l'Est, 273 p.
- Grisé, S. et Trottier, D. (2002). *L'évaluation des attitudes. Guide de formation pour les programmes développés selon l'approche par compétences*, [s.l.]: Regroupement des collèges performa, XVI et 169 p.
- Karsenti, T. et Savoir-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation: étapes et approches* (3^e éd.) Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lafortune, L., Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Landry, M. (2013). *Processus clinique en éducation spécialisée (p.15-18)*. Montréal: Fides Éducation. (2e édition).

- Le Bouedec, G., Du Crest, A., Pasquier, L., Stahl, R. (2001). *L'accompagnement en éducation et formation. Un projet impossible*. Éditions L'Harmattan, 208 p.
- Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris: Les Éditions françaises inc.
- Lussier, S. (2012). *L'accompagnement du personnel enseignant au regard de l'enseignement et l'évaluation des attitudes au collégial*. Sherbrooke: Faculté de l'éducation.
- Morissette, D., Gingras, M. (1989). *Enseigner des attitudes, planifier, intervenir, évaluer*. De Boeck-Wesmael, les presses de l'Université Laval.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement: une posture professionnelle spécifique*, Paris: L'Harmattan, 351 p.
- Potvin, P. (2015). *Comprendre l'apprentissage pour mieux éduquer*. Béliveau éditeur.
- Potvin, P. (2016). *L'accompagnement et la collaboration: comment « faire autrement »*. 3^e symposium sur le transfert des connaissances en éducation. Document téléaccessible à l'adresse <<https://www.ctreq.qc.ca/3e-symposium>>. Consulté le 13 mai 2018.
- Pratte, M., Ross, J., Petitclerc, R. (2014). *Intervenir dans le développement des attitudes professionnelles* Cégep Garneau et Cégep Limoilou.
- Raucent, B., Verzat, C., Villeneuve, L. (2010). *Accompagner des étudiants*. Pédagogies en développement. De Boeck. 576 p.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétence*. Ville: Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- St-Germain, M. (2008). *L'appropriation du paradigme de l'apprentissage chez des enseignants de cégep par l'accompagnement d'une conseillère pédagogique*. Recherche subventionnée par la Direction générale de l'enseignement au collégial dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage. Gatineau: Cégep de l'Outaouais. Document téléaccessible à l'adresse:<https://www.cdc.qc.ca/parea/787036_St_Germain_paradigme_apprentissage_cegep.outaouais_PAREA_2008.pdf>. Consulté le 5 novembre 2017.
- St-Onge, M. (1993). *Moi j'enseigne mais eux apprennent-ils ?* (3^eéd.). Éditions Beauchemin.
- Université de Sherbrooke (2009). *Guide de présentation des documents écrits- Pour les travaux, essais, mémoire et thèses (4^e édition)*. Sherbrooke: Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation (1^{er} édition 1995).

Université de Sherbrooke (2015a). *Guide de présentation du bloc de recherche innovation et analyse critique de la maîtrise en enseignement au collégial*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, Performa.

Université de Sherbrooke (2015b). *Directive en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains*. Site téléaccessible à l'adresse <<https://www.usherbrooke.ca/gestion-recherche/ethique-sante-securite/rech-humains>>. Consulté le 5 novembre 2018.

Vachon, J. (2016). *Conception d'outils (autoévaluation, liste de vérification, grille d'évaluation à échelle descriptive) pour l'évaluation formative des savoir-être professionnels chez les stagiaires du programme collégial Techniques d'inhalothérapie*. Essai de maîtrise en éducation, Université de Sherbrooke, Montréal.

ANNEXE A — GRILLE D'ÉVALUATION DES ATTITUDES PROFESSIONNELLES

Cette grille d'évaluation a été adoptée en 2017 par le département des TÉS du Cégep de Saint-Jérôme. Elle est utilisée en classe et dans les stages afin d'évaluer l'étudiante ou l'étudiant d'une manière formative et sommative. Ces évaluations permettent à l'étudiante ou à l'étudiant de connaître ses forces et ses difficultés en lien avec les attitudes professionnelles attendues dans les milieux de travail. La grille d'évaluation est basée sur les sept attitudes professionnelles suivantes: autonomie professionnelle, empathie, ouverture, discernement, éthique, créativité et maîtrise de soi. Ces attitudes professionnelles doivent être acquises par les étudiantes et les étudiants durant leurs études collégiales. Les critères d'évaluation utilisés s'inspirent du devis ministériel du programme d'études en TÉS.

Je me situe face à l' autonomie professionnelle	AUTONOMIE PROFESSIONNELLE	
	Capacité à assumer les tâches et les responsabilités inhérentes à la profession en mobilisant l'ensemble de ses ressources personnelles et professionnelles.	
	1.1	Je définis l'autonomie.
	1.2	Je gère mon temps (ponctuel et respect de l'horaire).
	1.3	J'organise mon travail sans qu'on me le demande.
	1.4	Je discerne les situations dans lesquelles je peux prendre des initiatives.
	1.5	Je demande de l'aide ou validation lorsque la situation le nécessite.
	1.6	Je m'acquitte de mes tâches en reconnaissant mes limites et en utilisant les ressources à ma disposition.
	1.7	Je dépasse mes craintes et mes limites qui font obstacles à la prise d'initiative.
	1.8	J'apporte ma contribution au travail d'équipe : A. J'exprime mon opinion, mes observations, mes analyses Je questionne et je soutiens le travail de mes collègues dans leurs interventions B. C. Je m'implique dans les responsabilités partagées D. Je sais me montrer disponible et utile lors des temps forts ou des périodes de pointe

Je me situe face à l' empathie	EMPATHIE Capacité de percevoir et d'être sensible à la réalité du client pour bien le comprendre. Lui démontrer disponibilité et considération tout en gardant une proximité professionnelle juste.
	1.1 Je définis l'empathie.
	1.2 Je démontre une présence à l'autre dans ma position et mon non-verbal.
	1.3 J'adopte un ton approprié lors de mes communications.
	1.4 Je donne amplement le temps à la personne de s'exprimer, je suis le rythme du client.
	1.5 Je communique ma compréhension en utilisant des techniques appropriées.
	1.6 Je cerne les besoins et les émotions de l'autre en les nommant.
	1.7 J'identifie mes propres sentiments et j'évalue leur influence sur ma capacité à être empathique.
	1.8 J'utilise une proximité juste dans la relation avec l'autre.
	1.9 J'essaie de comprendre le problème de l'autre en laissant de côté mes jugements de valeurs.
	1.10 J'évalue l'impact de mes paroles et de mes gestes sur l'autre.

Je me situe face à l' ouverture à l' autre et à soi	OUVERTURE À L'AUTRE ET À SOI Capacité à démontrer de l'intérêt, de la tolérance et de l'acceptation envers la réalité environnante (clients, parents, milieux, équipe, partenaires) tout en reconnaissant et respectant ses forces et ses limites.
	1.1 Je définis l'ouverture à l'autre et à soi.
	1.2 Je démontre de l'intérêt pour comprendre les différentes réalités face : A. À la clientèle B. Aux modes d'intervention C. Aux contextes d'intervention D. Aux milieux E. Aux cultures
	1.3 J'adapte mon intervention en considérant ces réalités.
	1.4 Je reçois, les commentaires et les critiques constructives. A. J'écoute calmement les commentaires qui me sont apportés B. J'accepte d'entendre des points de vue différents des miens
	1.5 Je m'ajuste suite aux commentaires et aux critiques en appliquant des moyens concrets pour m'améliorer et modifier ma pratique.
	1.6 Je porte un regard critique face à : A. Ma part de responsabilité B. Mes apprentissages C. Mes interventions
	1.7 J'évalue mes forces et mes difficultés en donnant des exemples concrets.

Je me situe face au discernement	DISCERNEMENT	
	Capacité de cerner et d'analyser objectivement les différents éléments et enjeux d'une situation afin de porter un jugement éclairé.	
	1.1	Je définis le discernement.
	1.2	Je prends en considération les différents points de vue avant de porter un jugement clinique.
	1.3	Je nuance mon avis personnel avant de poser un jugement clinique sur une situation ou un problème.
	1.4	J'identifie les données et j'analyse adéquatement les situations.
	1.5	Je suis capable de mettre des limites quand la situation l'exige.
	1.6	Je suis capable, avec du support, de faire une appréciation juste de mon état émotionnel et d'en analyser les conséquences possibles sur ma pratique.
	1.7	J'adopte un sens critique face aux sources d'information (diversifier les sources et apprécier leur crédibilité).
	1.8	Je prends une décision en tenant compte des conséquences possibles en laissant de côté mes idées préconçues ou mes jugements de valeurs.

Je me situe face à l'éthique professionnelle	ÉTHIQUE PROFESSIONNELLE	
	Capacité d'agir en conformité avec les valeurs morales, les normes du milieu et de la profession.	
	1.1	Je définis l'éthique professionnelle.
	1.2	Je connais les principaux éléments du code de déontologie de ma profession.
	1.3	J'utilise un langage verbal, non-verbal et des gestes démontrant du professionnalisme dans toutes les situations : <ul style="list-style-type: none"> • J'utilise le tutoiement avec discernement. • J'appelle mon interlocuteur par son nom (client, collègue, etc.). • Je demeure respectueux face à la différence. • Je m'exprime sans violence. • Je maintiens des relations professionnelles avec l'ensemble des personnes. • J'ai une présentation personnelle appropriée au contexte (habillement, hygiène...). • J'utilise les technologies de l'information de façon judicieuse.
	1.4	Je respecte les règles du milieu : <ul style="list-style-type: none"> • Je m'informe afin de bien connaître les règles du milieu et le code d'éthique. • Je questionne afin de comprendre les raisons à la base des règles du milieu. • J'agis dans le sens des valeurs et des règles retenues par le milieu. • J'utilise mon temps seulement pour le travail et non pour des fins personnelles.
	1.5	Je respecte mes engagements.
	1.6	Je respecte la confidentialité : <ul style="list-style-type: none"> • Je respecte les règles d'éthique en matière de confidentialité. • J'évite les conversations indiscrettes et inappropriées.
	1.7	Je respecte les limites de mon rôle.
	1.8	J'analyse les divers enjeux dans une situation allant à l'encontre de l'éthique professionnelle.

Je me situe face à la créativité	CRÉATIVITÉ Capacité à s'adapter, à innover, en envisageant de changer nos façons de faire face aux différentes situations rencontrées. Il s'agit de savoir se réinventer afin de répondre aux besoins de nos clients.
	1.1 Je définis la créativité.
	1.2 J'identifie les conditions favorables et les obstacles à ma créativité.
	1.3 Je sais utiliser des techniques et des moyens pour produire des idées.
	1.4 J'explore de nouvelles avenues devant un problème qui se pose ainsi que dans mes interventions.
	1.5 Je crée, j'adapte ou je diversifie des outils d'intervention, des activités selon les besoins de la clientèle ou du milieu.
	1.6 Je m'ajuste de façon adéquate aux situations nouvelles, personnelles et professionnelles (clientèles, collègues, en classe, différents milieux) : <ul style="list-style-type: none"> • J'identifie et j'utilise les moyens que je dois mettre en place pour m'adapter. • Je compose avec des situations imprévisibles. • Je fais preuve de souplesse. • Je suis capable d'intervenir en fonction des besoins (de la clientèle, de l'équipe de travail, du milieu). • J'agis adéquatement en fonction du contexte (ex. situation d'urgence, intervention à domicile, etc.).
	1.7 Je tolère l'ambiguïté. <ul style="list-style-type: none"> • J'essaie, je prends des risques.

Je me situe face à la maîtrise de soi	MAÎTRISE DE SOI Capacité de faire face aux situations professionnelles en gérant ses émotions et ses réactions de manière appropriée au contexte.
	1.1 Je définis la maîtrise de soi.
	1.2 J'identifie les zones de fragilité qui me rendent plus à risque.
	1.3 J'identifie des moyens pour développer ma stabilité émotionnelle et je mets en pratique ces derniers.
	1.4 Je gère mes émotions et mes impulsions de façon socialement acceptable <ul style="list-style-type: none"> • Je garde le contrôle de mes paroles ou de mes gestes lors d'embûches, de stress ou de frustrations.
	1.5 J'accomplis mes tâches malgré des situations en contradiction avec mes valeurs ou mes problèmes personnels.
	1.6 Je me protège dans les situations émotionnelles qui menacent mon intégrité physique et psychologique tout en assumant ma responsabilité professionnelle.
	1.7 Je suis capable de me distancier de mon propre vécu (ex: ne pas se laisser envahir, rester dans son rôle d'étudiant en T.E.S) lors des périodes d'apprentissage ou de discussions sur différents sujets (ex : suicide, abus sexuel, violence conjugale, placement en famille d'accueil, etc.).
	1.8 J'utilise la révélation de soi auprès des clients seulement dans une intention clinique.

Source : Cégep de Saint-Jérôme (2017)

ANNEXE B — LES 26 COMPÉTENCES EN TECHNIQUES D'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE

019N	Analyser la fonction de travail de technicienne et de technicien en éducation spécialisée
019P	Rechercher des ressources et des services dans la communauté
019Q	Communiquer avec la clientèle et au sein d'une équipe de travail
019R	Examiner des problématiques d'adaptation biopsychosociale
019S	Relever des renseignements relatifs aux comportements d'une personne
019T	Élaborer des activités de développement et des outils cliniques
019U	Évaluer la capacité de soutien du milieu de vie de la personne
019V	Porter assistance à une personne ayant besoin de soins
019W	Associer des approches, des objectifs et des techniques d'intervention à des problématiques d'adaptation
019X	Adopter une conduite professionnelle conforme à l'éthique de la profession
019Y	Établir une relation d'aide
019Z	Effectuer des interventions d'adaptation et de réadaptation auprès de personnes présentant une déficience intellectuelle
01A0	Effectuer des interventions d'adaptation et de réadaptation auprès de personnes présentant une déficience et des déficits physiques et neurologiques
01A1	Animer des groupes de clientèles et des équipes de travail
01A2	Effectuer des interventions auprès de personnes âgées en perte d'autonomie
01A4	Protéger son intégrité personnelle
01A5	Analyser les relations entre des phénomènes sociaux et des problématiques d'adaptation
01A6	Effectuer des interventions de réadaptation auprès de personnes présentant des troubles de santé mentale et de toxicomanie
01A7	Effectuer des interventions auprès de personnes vivant l'exclusion sociale et des problématiques de violence
01A8	Élaborer un plan d'intervention
01A9	Interagir avec des clientèles appartenant à différentes communautés culturelles et ethniques
01AA	Effectuer des interventions auprès de personnes en processus de réinsertion sociale ou socioprofessionnelle
01AB	Effectuer des interventions auprès de personnes en situation de crise
01AC	Concevoir et exécuter un projet intégré d'intervention
046T	Effectuer des interventions auprès de jeunes présentant des difficultés sur le plan des apprentissages scolaires et du langage
046U	Effectuer des interventions d'adaptation et de réadaptation auprès de jeunes présentant des difficultés d'adaptation

Source: Gouvernement du Québec (2004) Devis ministériel. Programme d'études techniques 351.A0. Québec: Ministère de l'Éducation.

ANNEXE C — LES COURS PAR SESSION

Automne Session 1: L'Éducateur spécialisé (019R) Techniques d'observation (019S) Activités de développement (019T) Clientèles 1(019R, 019Z, 01A0, 01A2 et 01AA)	Hiver Session 2: Transition de la vie (019R) Ressources et services (019P) Techniques de communication (019Q) Stratégies d'intervention (019W) Clientèles 2 (019R, 046U et 01AA)
Automne session 3 : Planification d'intervention (01A8 et 019T) Stage d'intervention (019R, 019T, 019Z, 01A0, 01A2, 046U, 01A6, 01A7, 01AA et 01AB)	Hiver session 4 : Relation d'aide (019Y) Animation de groupe (01A1) Protection et intégrité (019V, 01A4 et 01AB) Stimulation du langage (046T) Adaptation et problèmes sociaux (01A5 et 01A9)
Automne session 5 : Clientèles 3 (019R, 01A6, 01A7 et 01AA) Outils cliniques (019T) Intervention en milieu de vie (019U) Intervention interculturelle (01A4 et 01A9)	Hiver session 6 : Intégration et éthique (01AC et 019X) Stage d'intervention (019R, 019Z, 01A0, 01A2, 046U, 01A6, 01A7, 01AA et 01AB)

Source: Cégep de Saint-Jérôme (2016a)

ANNEXE D — CRITÈRES D'EXCLUSION EN STAGE

Le stagiaire:

- 1- s'absente sans motivation (maladie, décès, convocation à la cour), sans avoir averti au préalable;
- 2- est en retard de façon régulière;
- 3- commet un préjudice physique ou psychologique à la clientèle et/ou aux intervenants (actes et/ou attitudes dommageables allant à l'encontre des lois et du code d'éthique en T.E.S.);
- 4- passe outre aux règlements de sécurité et d'hygiène;
- 5- n'a pas toujours une tenue vestimentaire propre et adéquate (code vestimentaire du milieu);
- 6- démontre une absence de maîtrise de soi en différentes occasions (perte de contrôle de ses paroles et/ou de ses gestes);
- 7- présente une familiarité exagérée avec la clientèle et/ou les intervenants;
- 8- ne parvient pas à mettre de côté ses préoccupations personnelles lors de ses présences (débordement émotionnel);
- 9- démontre un manque de confiance en soi l'empêchant d'établir un rapport avec la clientèle ou les intervenants;
- 10- démontre une attitude froide ou irrespectueuse l'empêchant d'entrer en relation significative avec la clientèle ou les intervenants;
- 11- s'avère incapable de respecter ses engagements auprès de la clientèle et/ou des intervenants;
- 12- ne remet pas les travaux exigés;
- 13- ne respecte pas les règles et coutumes en vigueur dans le milieu de stage;
- 14- ne respecte pas la confidentialité suite à l'obtention d'informations sur un(e) client(e).
- 15- démontre un manque d'authenticité et de transparence

Source: Cégep de St-Jérôme (2016b). *Guide de stage en Techniques d'éducation spécialisée*,

ANNEXE E — RECOMMANDATION DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE DU SECTEUR DE PERFORMA



**Recommandation de conformité éthique du
secteur PERFORMA-Université de Sherbrooke-**

INFORMATIONS GÉNÉRALES

Étudiante ou étudiant à la maîtrise

Nom: Mélissa Derome

Cégep d'affiliation: Cégep de Saint-Jérôme

Numéro de téléphone: 450-436-1580 poste: 3721

Courriel: mderome@cstj.qc.ca

Adresse postale: 130 rue au bois-dormant, St-Colomban, J5K 1C8

Collecte de données

Date prévue du début de la collecte de données: Début du mois de janvier 2018

Durée de la collecte de données: La collecte débutera au début du mois de janvier 2018 et se terminera à la mi-mars 2018.

Le projet est-il réalisé dans le cadre de votre programme de Maîtrise en enseignement au collégial?

☒ Oui

☐ Non

Avez-vous un comité d'éthique en recherche dans votre collège?

☒ Oui

☐ Non

Est-ce qu'il y a une politique en éthique de la recherche dans votre collège?

☒ Oui

☐ Non

JE DEMANDE UNE RECOMMANDATION DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE DE MON PROJET D'ESSAI À PERFORMA

Par la présente, je demande à l'Université de Sherbrooke, secteur PERFORMA d'attester de la conformité éthique de mon projet d'essai dont la collecte de données aura lieu auprès des êtres humains.

Je comprends qu'il est de ma responsabilité de m'informer de la situation et de vérifier les politiques et procédures institutionnelles concernant l'éthique en recherche dans mon collège et dans chaque établissement où la collecte de données est prévue.

Signature de l'étudiante ou de l'étudiant: Mélissa Derome

Date: 2 novembre 2017

☐ **JE NE DEMANDE PAS UNE RECOMMANDATION DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE DE MON PROJET À PERFORMA**



Faculté d'éducation
Formulaire d'évaluation éthique des essais

1. RESPONSABLE(S) DU PROJET

Chercheuse ou chercheur: Mélissa Derome

Numéro de téléphone: 450-436-1580 poste:3721

Courriel: mderome@cstj.qc.ca

Directrice ou directeur du projet: **Marie Beauchamp**

2. PRÉSENTATION DU PROJET

Titre du projet: L'accompagnement auprès des étudiantes et étudiants dans le développement des attitudes en Techniques d'éducation spécialisée au cégep de Saint-Jérôme.

Financement du projet:

Aucun

S'agit-il d'un projet inter établissement?

Oui ☐ Non **x**

Si oui, veuillez indiquer: universités, collèges, autres . impliqués:

Date de début de la collecte de données: Début de mois de janvier 2018

Résumer le projet

Ce projet vise une meilleure compréhension du rôle d'accompagnement que l'enseignante et l'enseignant peut exercer en lien avec le développement des attitudes professionnelles en TÉS. La chercheuse souhaite faire ressortir les types d'accompagnement que les enseignantes et les enseignants exercent ainsi que les façons de faire en accompagnement facilitant le développement des attitudes professionnelles en TÉS. L'accompagnement et l'attitude professionnelle sont les concepts centraux de ce projet. La question principale de la recherche est: Dans quelle mesure l'accompagnement des enseignantes et enseignants développe-t-il des attitudes adéquates chez l'étudiante et l'étudiant en TÉS au Cégep de Saint-Jérôme? Les deux objectifs de cet essai sont: 1) identifier les types d'accompagnement pertinents au développement des attitudes professionnelles et 2) identifier les façons de faire en accompagnement facilitant le développement des attitudes professionnelles auprès des étudiantes et des étudiants en TÉS.

Décrire la méthodologie utilisée

La recherche sera qualitative/interprétative. La chercheuse souhaite comprendre comment se fait l'accompagnement dans le développement des attitudes

professionnelles. Le type d'essai est l'étude de cas. Les participantes et participants seront les enseignantes et les enseignants en TÉS du cégep de Saint-Jérôme. Les trois caractéristiques ciblées de l'échantillonnage seront: avoir un intérêt par le sujet, être disponible pour participer aux échanges et enseigner à temps plein dans ce Département. Les deux instruments de collecte de données seront le questionnaire et l'entrevue semi-dirigée. Le questionnaire vise à identifier les types d'accompagnement et l'entrevue semi-dirigée vise à ressortir les façons de faire en accompagnement facilitant le développement des attitudes professionnelles.

3. ASPECTS ÉTHIQUES

Équilibre entre les risques et les bénéfices

Quels sont les risques encourus par les personnes/établissements participant

Le seul risque encouru chez l'enseignante et l'enseignant est une remise en question sur ses compétences concernant le développement des attitudes professionnelles chez l'étudiante et l'étudiant.

Quels sont les bienfaits qu'ils pourront retirer?

Les bienfaits seront de permettre une réflexion sur le rôle de l'accompagnement que l'enseignante et l'enseignant peut jouer et permettre des retombées constructives sur des façons de faire en accompagnement facilitant le développement des attitudes professionnelles.

Quelles sont les étapes de la collecte de données?

1^{er} étape: Suite à la réception du certificat d'éthique, il y aura la passation du questionnaire. La passation du questionnaire se fera par l'entremise de la répondante de Performa du cégep de Saint-Jérôme afin d'éviter un biais. Le délai pour y répondre sera d'une semaine.

2^e étape: Les entrevues semi-dirigées se feront durant la semaine sans cours soit à la mi-mars 2018 afin de permettre aux participantes et participants d'être plus disponibles.

Quel est l'échéancier de la collecte de données dans le projet ?

- La chercheuse débutera la rédaction du questionnaire et des questions pour l'entrevue semi-dirigée durant le mois de novembre 2017. La durée de la rédaction sera d'environ d'un mois.
- La chercheuse présentera ses deux instruments de collecte de données à une personne de son cégep qui a une expertise dans l'élaboration de questionnaire et d'entrevue.

- Présentation du projet d'essai au comité d'éthique du cégep de Saint-Jérôme en décembre 2017. La chercheuse s'est informée des dates de rencontre de ce comité. Il n'y a pas de date prédéterminée. La chercheuse doit simplement déposer sa demande et elle sera traitée par la personne responsable.
- En janvier 2018, suite à la réception du certificat d'éthique, il y aura la passation du questionnaire. La passation du questionnaire se fera par l'entremise de la répondante de Performa du cégep de Saint-Jérôme afin d'éviter un biais. Le délai pour y répondre sera de deux semaines.
- Les entrevues semi-dirigées se feront durant la semaine sans cours soit à la mi-mars 2018 afin de permettre aux participantes et participants d'être plus disponibles.

Est-ce qu'une compensation, monétaire ou autre, sera remise pour le temps, les déplacements, etc. occasionnés par la participation au projet?

Oui Non ☒

Est-ce que ce projet se situe sous le seuil de risque minimal?

Oui ☒ Non

Consentement libre et éclairé

Est-ce que la recherche est de nature **consensuelle**? oui

***Est-ce que le consentement des personnes participantes au projet sera demandé?
Seront-elles au courant qu'elles font partie d'un projet et de la nature de ce projet?***

Oui ☒ Non

Quelles seront les mesures prises pour s'assurer du consentement libre et éclairé des personnes participantes ?

La chercheuse a ciblé une population dans un contexte précis, soit le Département des Techniques d'éducation spécialisée au Cégep de Saint-Jérôme, afin d'être cohérente avec sa question de départ. L'échantillonnage non probabiliste sera choisi dans cet essai en fonction de trois caractéristiques: Les participantes et participants doivent avoir un intérêt pour le sujet, être disponibles et enseigner à temps plein au Département des Techniques d'éducation spécialisée du Cégep de Saint-Jérôme.

Dans cet essai, les participantes et participants seront informés, par le biais d'une lettre, des objectifs, des modalités ainsi que des informations recherchées par la chercheuse. Il est important de mentionner dans la lettre que la chercheuse s'engage à garder les informations secrètes et ne peut les communiquer à quiconque sans l'autorisation de la participante et du participant. La lettre sera envoyée avec le questionnaire au courant du mois de janvier 2018.

Les participantes et participants seront informés qu'elles et qu'ils sont protégés par le couvert de l'anonymat. Les résultats du questionnaire et de l'entrevue semi-dirigée se feront par codage. Il est important de mentionner que la chercheuse est également enseignante dans ce Département. Il est de son devoir d'agir professionnellement en respectant la dignité de chaque participante et participant.

Est-ce que le projet implique des **personnes mineures et/ou légalement inaptes**?

Oui Non ☒

Confidentialité des données

Quelles seront les mesures prises pour assurer **le caractère confidentiel et anonyme des données**?

Les résultats du questionnaire et de l'entrevue semi-dirigée se feront par codage. La passation du questionnaire se fera par l'entremise de la répondante de Performa du cégep de Saint-Jérôme afin d'éviter un biais.

Où seront conservées les données ? Seront-elles conservées sous clé? Les fichiers électroniques seront-ils protégés par un mot de passe?

Les documents relatifs aux diverses méthodes de collecte de données (questionnaire et groupe de discussion) seront conservés au domicile de la chercheuse, dans un classeur sous clé. Les données seront inscrites dans un fichier informatique, dans un ordinateur protégé par un mot de passe. La chercheuse aura accès à ces données et la directrice d'essai, au besoin.

Qui aura accès aux données?

Seulement la chercheuse aura accès et les membres de son comité de direction.

Quand seront détruites les données brutes (questionnaires papier, cassettes d'entrevues, etc.)?

Les données brutes des questionnaires et des entrevues seront détruites 2 ans après la fin de son projet d'essai.

Comment seront **diffusés** les résultats?

Les résultats seront diffusés lors d'une réunion départementale

ENGAGEMENT DE L'ÉTUDIANT OU DE L'ÉTUDIANTE ET DE LA DIRECTION D'ESSAI

J'atteste que les informations contenues dans ce formulaire ont été communiquées de bonne foi.

Nom de l'étudiant ou de l'étudiante: Mélissa Derome

Signature:

Date: 2 novembre 2017

ANNEXE F — LETTRE DE D'INFORMATION POUR LA PASSATION DU QUESTIONNAIRE

Le 8 février 2018

Bonjour,

Je sollicite votre participation à cette recherche afin de faire ressortir vos perceptions sur les types d'accompagnement les plus appropriés dans le développement des attitudes professionnelles auprès des étudiants.

Le titre de cette recherche est: L'accompagnement des enseignantes et des enseignants dans le développement des attitudes professionnelles auprès des étudiantes et des étudiants.

Vous êtes invités à participer à un questionnaire d'une durée de 20 minutes. Le questionnaire comporte des questions à choix multiples et une question à court développement. Vous avez jusqu'au 14 février 2018 pour répondre à ce questionnaire.

Vous êtes entièrement libre de participer à cette recherche et soyez assurés de la confidentialité des renseignements obtenus au cours de cette recherche.

Comme il a été mentionné ci-haut, cette recherche a pour but d'identifier les types d'accompagnement les plus appropriés auprès des étudiants dans le développement des attitudes professionnelles tout au long de leur formation. Cette recherche pourrait contribuer à une meilleure préparation au monde du travail.

Les résultats du questionnaire orienteront la deuxième cueillette de données qui a pour but d'identifier les façons de faire d'accompagnement facilitant le développement des attitudes professionnelles auprès des étudiants. Des entrevues semi-dirigées seront menées auprès de trois participants. Celles-ci auront lieu dans la semaine du 12 mars 2018.

Je vous remercie de votre entière collaboration.

Mélissa Derome

**ANNEXE G — FORMULAIRE DE CONSENTEMENT
À L'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE**

Bonjour,

Votre participation se fait sur une base volontaire et vous pouvez vous retirer à tout moment.

De plus, les données demeurent confidentielles: seule la chercheuse et son directeur d'essai, monsieur Georges Chouinard, auront accès aux renseignements. Les documents des données et les bandes sonores seront conservés dans un classeur.

Aucune donnée permettant d'identifier une participante ou un participant ne sera mentionnée dans le rapport ou dans des conversations impliquant une autre personne que la chercheuse et sa directrice.

Je, soussignée, soussigné, accepte que mes propos tenus dans la passation de cette entrevue semi-dirigée soient enregistrés et consens que Mélissa Derome recueille et utilise les données nécessaires à l'atteinte des objectifs de cette recherche.

Signature de la participante ou du participant

Date

Signature de la chercheuse

Date

ANNEXE H — LE QUESTIONNAIRE

Ce questionnaire² va permettre de répondre à un des deux objectifs de cet essai.

Voici l'objectif: Identifier les perceptions des enseignants du programme sur les types d'accompagnement les plus appropriés au développement des attitudes professionnelles.

Accompagnez-vous les étudiantes et les étudiants dans le développement des attitudes professionnelles?

☐ Oui ☐ Non

Selon vous, l'accompagnement et l'enseignement ont-ils la même signification dans le développement des attitudes professionnelles?

☐ Oui ☐ Non ☐ Je ne sais pas

Selon vous, l'accompagnement a-t-il un rôle significatif dans le développement des attitudes professionnelles des étudiantes et des étudiants?

☐ Oui ☐ Non ☐ Je ne sais pas

Cette section sert à identifier vos perceptions sur les types d'accompagnement les plus appropriés ou moins appropriés permettant le développement des attitudes professionnelles de la profession. Nous vous demandons de vous prononcer sur les sept types d'accompagnement ci-dessous. Avant de répondre, veuillez prendre connaissance de la définition pour chacun des types d'accompagnement. Choisissez la réponse la plus appropriée pour vous.

- 1- **Le coaching** est un type d'accompagnement approprié au développement des attitudes professionnelles chez l'étudiant.

Définition: Le coaching permet de guider et de supporter l'étudiant afin qu'il développe ses propres compétences et qu'il devienne ainsi autonome dans sa profession. Ce type d'accompagnement demande du temps de la part de l'enseignant.

☐ Tout à fait d'accord ☐ Plutôt en désaccord
☐ Plutôt d'accord ☐ Tout à fait en désaccord ☐ Je ne sais pas

² Inspiré Lussier (2012) et Beaudoin (2013)

- 2- **Le counseling** est un type d'accompagnement approprié au développement des attitudes professionnelles chez l'étudiant.

Définition: Le counseling permet de diriger l'étudiant vers ses forces intérieures. L'enseignant se met en position d'écoute afin de permettre à l'étudiant de trouver ses propres ressources. Ce type d'accompagnement demande du temps de la part de l'enseignant.

- | | | |
|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> Tout est fait d'accord | <input type="checkbox"/> Plutôt en désaccord | |
| <input type="checkbox"/> Plutôt d'accord | <input type="checkbox"/> Tout à fait en désaccord | <input type="checkbox"/> Je ne sais pas |

- 3- **Le conseiller** est un type d'accompagnement approprié au développement des attitudes professionnelles chez l'étudiant.

Définition: Le conseiller met l'emphasis sur le pouvoir d'agir chez l'étudiant. L'enseignant déstabilise l'étudiant pour l'amener à explorer de nouvelles avenues.

- | | | |
|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> Tout est fait d'accord | <input type="checkbox"/> Plutôt en désaccord | |
| <input type="checkbox"/> Plutôt d'accord | <input type="checkbox"/> Tout à fait en désaccord | <input type="checkbox"/> Je ne sais pas |

- 4- **Le tutorat** est un type d'accompagnement approprié au développement des attitudes professionnelles chez l'étudiant.

Définition: Le tutorat transmet des valeurs et permet un modèle auprès de l'étudiant. Il permet chez l'étudiant de se développer personnellement et professionnellement afin d'élargir sa vision et de s'orienter vers de nouvelles manières adaptées.

- | | | |
|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> Tout est fait d'accord | <input type="checkbox"/> Plutôt en désaccord | |
| <input type="checkbox"/> Plutôt d'accord | <input type="checkbox"/> Tout à fait en désaccord | <input type="checkbox"/> Je ne sais pas |

- 5- **Le mentorat** est un type d'accompagnement approprié au développement des attitudes professionnelles chez l'étudiant.

Définition: Le mentorat est un rôle de passeur. C'est un passeur intergénérationnel. L'étudiant nécessite un contact avec les personnes d'expérience. Le contact avec ses pairs ne suffit pas. Le processus du mentorat est orienté vers les besoins identitaires chez l'étudiant.

- | | | |
|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> Tout est fait d'accord | <input type="checkbox"/> Plutôt en désaccord | |
| <input type="checkbox"/> Plutôt d'accord | <input type="checkbox"/> Tout à fait en désaccord | <input type="checkbox"/> Je ne sais pas |

- 6- **Le médiateur** est un type d'accompagnement approprié au développement des attitudes professionnelles chez l'étudiant.

Définition: Le médiateur met l'emphasis sur les activités pédagogiques pour permettre une autonomie chez l'étudiant. Autrement dit, les activités ont pour but d'amener l'étudiant à donner un sens à celles-ci afin de pouvoir l'expliquer à nouveau à une autre personne. L'enseignant arrime l'aspect individuel et l'aspect collectif afin d'aider l'étudiant à penser pour qu'il prenne des décisions.

- ☐ Tout è fait d'accord ☐ Plutôt en désaccord
- ☐ Plutôt d'accord ☐ Tout à fait en désaccord ☐ Je ne sais pas

- 7- **Le parrainage** est un type d'accompagnement approprié au développement des attitudes professionnelles chez l'étudiant.

Définition: Le parrainage est d'apporter un soutien autant personnel que professionnel auprès de l'étudiant. Ce type d'accompagnement permet un échange entre une personne expérimentée et un jeune en formation ou qui débute sa profession.

- ☐ Tout à fait d'accord
 ☐ Plutôt en désaccord
 ☐ Plutôt d'accord
 ☐ Tout à fait en désaccord
 ☐ Je ne sais pas

8. Dans votre rôle d'enseignant, en ordre d'importance quels types d'accompagnement permet le développement des attitudes professionnelles de vos étudiants. Pour chaque type d'accompagnement, indiquez de 1 à 7 votre choix. Le chiffre 1 étant le plus approprié et le chiffre 7 étant le moins approprié.

	Le plus approprié au moins approprié						
Types d'accompagnement	1	2	3	4	5	6	7
Le coaching	○	○	○	○	○	○	○
Le counseling	○	○	○	○	○	○	○
Le conseiller	○	○	○	○	○	○	○
Le tutorat	○	○	○	○	○	○	○
Le mentorat	○	○	○	○	○	○	○
Le médiateur	○	○	○	○	○	○	○
Le parrainage	○	○	○	○	○	○	○

9. Expliquez en quoi le type d'accompagnement que vous considérez le plus approprié à la question 8 permet le développement des attitudes professionnelles de vos étudiants.

10. Pour chaque type d'accompagnement, cochez si vous l'utilisez ou non dans votre rôle d'enseignant.

Types d'accompagnement	Utilise	N'utilise pas
Le coaching	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le counseling	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le conseiller	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le tutorat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le mentorat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le médiateur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le parrainage	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Merci de votre collaboration!

ANNEXE I — QUESTIONS DE L'ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE

Entrevue semi-dirigée

Les questions permettront de comprendre les façons de faire facilitant le développement des attitudes professionnelles attendues par la profession auprès de l'étudiante ou de l'étudiant.

Cette entrevue a comme but de répondre au deuxième objectif spécifique de cette recherche: Comprendre les perceptions des enseignantes et des enseignants du programme sur les stratégies d'accompagnement facilitant le développement des attitudes professionnelles. La durée de l'entrevue est de 30 minutes.

Section 1: Environ 7 min

Questions reliées au Niveau 1 (la réception) des trois catégories de l'intériorisation d'une attitude Morissette et Gingras (1989) et aux deux premières étapes de l'apprentissage significatif de Grisé et Trottier (1997): La perception globale La conceptualisation de l'émotion

En classe ou en stage:

- Quelles sont vos façons de faire pour activer des expériences antérieures de l'étudiant reliées à une attitude professionnelle?
- Quelles sont vos façons de faire pour susciter de la motivation, de la curiosité ou des émotions chez l'étudiant reliées à une ou des attitudes professionnelles?

Section 2: Environ 7 min

Questions reliées au Niveau 2 (la réponse) des trois catégories de l'intériorisation d'une attitude Morissette et Gingras (1989) et à la troisième et quatrième étape de l'apprentissage significatif de Grisé et Trottier (1997): L'évaluation et la mise en application

En classe ou en stage:

- Que faites-vous comme activités pédagogiques (mise en situation...) pour accompagner les étudiants dans le développement des attitudes professionnelles tout au long de leur formation?
- Suite à une expérimentation d'une activité pédagogique reliée à une attitude professionnelle, quelles sont les façons de faire que vous utilisez ou que vous pourriez utiliser pour permettre à l'étudiant de s'exprimer ou de s'autoévaluer face à l'attitude?

Section 3: Environ 7 min

Questions reliées au Niveau 3 (la valorisation) des trois catégories de l'intériorisation d'une attitude Morissette et Gingras (1989) et à la cinquième et sixième étape de l'apprentissage significatif de Grisé et Trottier (1997): L'attribution de signification et le transfert.

En classe ou en stage:

- Quelles sont vos façons de faire pour permettre à l'étudiant de ressortir ses points forts tout au long de la formation concernant le développement des attitudes professionnelles?
- Que faites-vous pour permettre à l'étudiant d'expérimenter ses attitudes professionnelles dans différentes situations complexes?

Question bonus: Environ 7 min

- Est-ce que l'étudiant est suffisamment engagé dans sa communauté collégiale ou à l'extérieur (dans son quartier), durant son parcours académique, afin de développer les attitudes professionnelles demandées par la profession? Expliquez.
- Avez-vous des pistes de réflexion à partager pour diriger l'étudiant dans le développement des attitudes professionnelles tout au long de son parcours académique?

ANNEXE J - LETTRE D'AUTORISATION DU PROJET DE RECHERCHE



csj.qc.ca

Direction générale

Saint-Jérôme, le 9 janvier 2018

Madame Mélissa Derome
130, rue au Bois Domant
Saint-Colomban (Québec) J5K 1C8

**Objet : Autorisation concernant la mise en œuvre du projet de recherche intitulé :
*L'accompagnement des enseignantes et des enseignants dans le développement des attitudes professionnelles auprès des étudiantes et étudiants***

Madame,

L'analyse de votre demande d'autorisation éthique concernant le projet de recherche intitulé : *L'accompagnement des enseignantes et des enseignants dans le développement des attitudes professionnelles auprès des étudiantes et étudiants* a permis de confirmer que ce dernier est conforme aux pratiques et aux normes reconnues en matière d'éthique ainsi qu'à la *Politique institutionnelle sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* du Cégep de Saint-Jérôme.

Nous vous autorisons donc à mettre en œuvre ce projet de recherche dans notre établissement, tel que présenté dans les documents soumis à notre attention. Toutefois, advenant toute modification ou l'ajout de toute nouvelle information qui surviendraient pendant la période de validité de l'attestation de conformité éthique et qui comporteraient des changements avec des implications sur le plan éthique, nous tenons à en être informés. De plus, toute interruption prématurée du projet de recherche ou tout incident grave doivent être signalés immédiatement.

...2

SAINT-JÉRÔME
455, rue Principale
Saint-Jérôme (Q.) J2E 4E2
Tél. : 438-436-1181
Téléc. : 438-436-1150

MONT-TREMBLANT
625, 665, 685, 695, 705, 715, 725, 735, 745, 755, 765, 775, 785, 795, 805, 815, 825, 835, 845, 855, 865, 875, 885, 895, 905, 915, 925, 935, 945, 955, 965, 975, 985, 995
Tél. : 819-429-0200
Téléc. : 819-429-0200

MONT-LAURIER
205, rue Principale
Mont-Laurier (Q.) J5L 1E2
Tél. : 819-823-5505
Téléc. : 819-823-4700

Le Collège des Laurentides

Votre attestation de conformité éthique est valide pour une durée d'un an à compter de sa date d'émission. Conformément à la *Politique institutionnelle sur l'éthique de la recherche du Cégep de Saint-Jérôme*, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente attestation, et ce, jusqu'à la fin de votre projet de recherche. Si le projet doit se poursuivre au-delà de la période de validité de la présente attestation de conformité éthique, une demande de renouvellement doit être soumise à l'instance responsable de la certification éthique de notre établissement d'enseignement. Un bilan final vous sera en dernier lieu demandé.

En vous assurant de notre collaboration, nous vous souhaitons beaucoup de succès dans la poursuite de votre projet de recherche qui revêt pour notre institution beaucoup d'intérêt.

Nadine Le Gal
Directrice générale

NL/rs

c.c. M^{me} Patricia Tremblay, directrice des études
M^{me} Nathalie Girard, directrice adjointe des études

SAINT-JÉRÔME
450, rue Fourmont
Saint-Jérôme QC J2J 4G2
Tél. : 438 438-0180
Téléc. : 438 438-5755

MONT-TREMBLANT
435, route du Domaine-Sagueny
Mont-Tremblant QC J8B 2T3
Tél. : 819 425-4101
Téléc. : 819 425-4156

MONT-LAUREN
705, rue Tremblay
Mont-Laurier QC J6L 0K1
Tél. : 819 425-2124
Téléc. : 819 425-4142

Le Collège des Laurentides 